

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPRENTISSAGE D'UN DUO
CHEZ DES DANSEURS EXPERTS :
DE L'INTUITION
À LA NÉGOCIATION DES SAVOIRS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN
ÉTUDE ET PRATIQUE DES ARTS

PAR
SYLVAIN LAFORTUNE

JUIN 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Numérisé le :

11 FEV. 2011

Initiales: R. D.

*Pour Lucie et pour Marc
qui ont su,
chacun à sa manière,
éveiller et nourrir ma curiosité intellectuelle.*

- - - - -

MES REMERCIEMENTS

à Monik Bruneau pour sa direction éclairée et son soutien constant;

aux participants Anik, Annik, Marc, Mario, Mélanie, Peter et Sandra, dont le savoir-faire et le regard critique face à leur propre pratique auront contribué de manière inestimable au développement d'une connaissance théorique sur le travail de partenaire en danse;

à Maurice Legault pour m'avoir initié à l'entretien d'explicitation et pour ses précieux conseils;

à Diane Boucher pour son aide à la rédaction;

aux directeurs, danseurs et répétiteurs des compagnies BJM Danse, Montréal Danse, O Vertigo et Sinha Danse pour m'avoir laissé observer leurs séances de répétition lors de l'étape préparatoire à la collecte de données;

à Casey, Raphaël et Shawn, pour leur patience et leur compréhension.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
RÉSUMÉ.....	xxi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
ÉTAT DE LA QUESTION.....	9
1.0 Introduction.....	9
1.1 But de l'étude.....	9
1.2 Objet de recherche : le duo chorégraphique comportant du travail de partenaires.....	12
1.3 Objectifs directeurs.....	24
1.4 Question de recherche.....	26
1.5 Sous-questions de recherche.....	28
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	31
2.0 Introduction.....	31
2.1 Pôle pratique.....	34
2.1.1 L'expertise des danseurs.....	35
2.1.1.1 Le savoir.....	36
2.1.1.2 Le savoir-faire.....	37
2.1.1.3 Le savoir-être.....	39

3.2	Choix des participants à l'étude et du contexte d'expérimentation.....	105
3.2.1	Participants à l'étude.....	105
3.2.2	Contexte d'expérimentation.....	110
3.2.2.1	Tâche à accomplir.....	111
3.3	Collecte de données.....	113
3.3.1	Observation des séances de travail.....	113
3.3.1.1	Lieux et équipements.....	113
3.3.1.2	Grille d'observation.....	114
3.3.2	Entrevues auprès des danseurs participant.....	117
3.3.2.1	Canevas d'entrevue.....	118
3.4	Transcriptions des données.....	120
3.4.1	Transcription du verbatim des entrevues.....	120
3.4.2	Transcription des notes manuscrites prises lors des observations...	123
3.5	Analyse des données par théorisation ancrée.....	125
3.5.1	Codification des données.....	126
3.5.2	Catégorisation des données.....	128
3.5.3	Mise en relation des catégories de données.....	134
3.5.4	Intégration des données.....	135
3.5.5	Processus de théorisation et rédaction.....	138
3.6	Limites de l'étude.....	139
3.7	Application de la politique de l'UQÀM en matière d'éthique de recherche.	141
CHAPITRE IV		
SAISIE ET TRAITEMENT DES INFORMATIONS RELATIVES À		
L'APPRENTISSAGE D'UN DUO CHORÉGRAPHIQUE.....		
4.0	Introduction.....	143
4.1	Quelles informations sont nécessaires aux danseurs pour apprendre un duo chorégraphique?.....	146
4.1.1	Informations factuelles (le qui, le quoi, le où et le quand).....	146

4.1.2 Informations fonctionnelles (le comment).....	149
4.1.3 Informations artistiques (le pourquoi).....	151
4.1.4 Ordre dans lequel sont saisies les informations.....	153
4.1.5 Synthèse partielle.....	156
4.2 À quelles sources les danseurs se réfèrent-ils pour saisir les informations?.	158
4.2.1 Le document vidéo.....	158
4.2.2 Le partenaire.....	160
4.2.2.1 Par la communication verbale.....	161
4.2.2.2 Par la démonstration du mouvement.....	163
4.2.2.3 Par la manipulation corporelle.....	164
4.2.2.4 Par empathie.....	165
4.2.3 L'expérimentation corporelle du duo chorégraphique.....	170
4.2.3.1 Interdépendance motrice des partenaires.....	172
4.2.3.2 Imprévisibilité du partenaire.....	175
4.2.3.3 Dialogue sensoriel entre partenaires durant l'exécution....	177
4.2.4 Les expériences antérieures.....	180
4.2.5 L'œil extérieur.....	187
4.2.6 Le miroir.....	188
4.2.7 Synthèse partielle.....	190
4.3 Comment les danseurs évaluent-ils la justesse et la pertinence des informations saisies.....	194
4.3.1 Sélection des informations.....	194
4.3.2 Confrontation des informations saisies à celles de son partenaire...	201
4.3.3 Régulation du rapport de force entre les partenaires grâce à un œil extérieur.....	207
4.3.4 Synthèse partielle	209
4.4 Discussion.....	211
4.4.1 Pour apprendre un duo chorégraphique, les danseurs experts effectueraient essentiellement une quête d'informations.....	213

4.4.2 Une préanalyse de la chorégraphie favoriserait son apprentissage...	214
4.4.3 Une préanalyse des enjeux techniques de la chorégraphie réduirait la nécessité de procéder par essais et erreurs.....	217
4.4.4 Le processus d'apprentissage impliquerait la construction progressive d'une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie.....	220
4.4.5 La représentation d'un duo chorégraphique serait composée de multiples représentations qui s'entrecroisent.....	221
4.4.6 Le travail de partenaire impliquerait un espace de travail privé et un espace de travail commun.....	225
4.4.7 Les danseurs, en duo, effectueraient un véritable dialogue sensoriel.....	230
4.4.7.1 L'empathie motrice faciliterait la compréhension des actions de son partenaire.....	231
4.4.7.2 L'expérience du danseur se prolongerait dans le corps de son partenaire	232
4.4.7.3 Les danseurs ne seraient pas tous capables de lire avec la même acuité les actions de leur partenaire.....	235
4.4.8 La préservation d'une ambiance de travail agréable serait pour les danseurs un objectif de travail en soi.....	238
4.4.8.1 L'objectif de préserver une ambiance de travail agréable serait parfois incompatible avec celui de réussir la tâche.....	239
4.4.8.2 La félicité interactionnelle faciliterait l'adhésion des danseurs à un objectif commun.....	240
CHAPITRE V	
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UN DUO	
CHORÉGRAPHIQUE.....	243
5.0 Introduction.....	243
5.1 Élaborer une représentation globale de la tâche à accomplir.....	246
5.1.1 Identifier l'objectif de travail : reproduire une chorégraphie existante.....	247

5.1.2 Évaluer le temps alloué pour réaliser la tâche et estimer le degré de réussite attendu.....	249
5.1.3 Apprécier sa capacité à surmonter les difficultés perçues.....	252
5.1.4 Vérifier sa motivation à effectuer la tâche.....	253
5.1.5 Synthèse partielle	255
5.2 Fragmenter la chorégraphie afin de mieux l'appréhender.....	256
5.2.1 Diviser la chorégraphie en séquences de mouvements.....	257
5.2.2 Isoler les différentes composantes de la chorégraphie.....	259
5.2.3 Décortiquer les mouvements globaux en actions et en micro-actions.....	261
5.2.4 Synthèse partielle.....	262
5.3 Apprendre la chorégraphie en l'exécutant.....	264
5.3.1 Faire une lecture à vue.....	264
5.3.2 Marquer la séquence de mouvements.....	266
5.3.3 Expérimenter le mouvement.....	268
5.3.4 Tester la stratégie d'exécution retenue.....	269
5.3.5 Enchaîner la chorégraphie.....	271
5.3.6 Synthèse partielle.....	272
5.4 Évaluer l'exécution de la chorégraphie.....	273
5.4.1 Évaluer l'écart entre l'exécution anticipée et l'exécution effectuée.	274
5.4.2 Évaluer le degré de confort ressenti en cours d'exécution.....	277
5.4.3 Évaluer le niveau de contrôle ressenti en cours d'exécution.....	281
5.4.4 Confronter son évaluation de l'exécution à celle de l'œil extérieur.	284
5.4.5 Synthèse partielle.....	285
5.5 Choisir une approche de résolution de problème	288
5.5.1 Choisir une approche intuitive.....	290
5.5.1.1 Trouver la solution dans l'action.....	292
5.5.1.2 Laisser le problème incuber.....	293
5.5.2 Choisir une approche raisonnée.....	295

5.5.3 Choisir une approche combinée.....	298
5.5.4 Synthèse partielle.....	301
5.6 Déterminer la source du problème et appliquer une solution appropriée.....	302
5.6.1 Représentation imprécise ou erronée de la chorégraphie.....	304
5.6.2 Volonté de préserver la représentation existante de la chorégraphie au détriment de nouvelles informations qui la modifieraient.....	307
5.6.3 Représentation de la chorégraphie différente pour chacun des partenaires.....	309
5.6.4 Communication déficiente entre partenaires.....	311
5.6.5 Restrictions corporelles des danseurs.....	312
5.6.6 Crainte liée à l'exécution d'un porté.....	316
5.6.7 Accumulation de fatigue.....	319
5.6.8 Manque d'intégration des informations acquises.....	322
5.6.9 Synthèse partielle.....	326
5.7 Maîtriser la chorégraphie pour mieux l'interpréter.....	329
5.7.1 Vivre l'expérience de la chorégraphie en symbiose avec son partenaire.....	330
5.7.2 Se sentir libre en exécutant les mouvements.....	332
5.7.3 Synthèse partielle.....	335
5.8 Discussion.....	336
5.8.1 Connaître les intentions du chorégraphe serait indispensable à l'apprentissage d'une chorégraphie.....	338
5.8.2 L'exécution d'une chorégraphie s'apparenterait à l'expérience d'un récit.....	341
5.8.3 La représentation de la chorégraphie pourrait être associée à la notion de schéma.....	342
5.8.4 Stabiliser la représentation de la chorégraphie augmenterait les possibilités expressives.....	344
5.8.5 Les danseurs chercheraient à préserver leur représentation de la chorégraphie.....	345
5.8.6 Les danseurs décoderaient difficilement la sensation de douleur....	348

5.8.7 La verbalisation de l'expérience dansée deviendrait nécessaire dans le travail de partenaire.....	351
5.8.8 L'expertise du danseur dans le travail de partenaire.....	353
CONCLUSION.....	357
ANNEXE I TERMINOLOGIE LIÉE AU TRAVAIL DE PARTENAIRE.....	373
ANNEXE II QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE DES DANSEURS PARTICIPANT À LA RECHERCHE.....	379
ANNEXE III FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	383
LISTE DE RÉFÉRENCES.....	415
SOURCES DES PHOTOGRAPHIES.....	427

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Exemples de situations de duo chorégraphique.....	14
1.2 Types de travail de partenaire.....	15
1.3 Disciplines dans lesquelles les actions individuelles se coordonnent pour produire un mouvement commun.....	17
1.4 Termes liés à un porté spécifique.....	20
2.1 Le projet de recherche situé dans son cadre conceptuel.....	33
2.2 Pôle pratique du cadre conceptuel de la recherche.....	43
2.3 Pôle méthodologique du cadre conceptuel de la recherche	51
2.4 Modèle des opérations cognitives effectuées lors de l'acquisition d'une habileté motrice.....	56
2.5 Rapport dynamique entre l'élaboration d'une représentation et l'expérimentation.....	64
2.6 Pôle théorique du cadre conceptuel de la recherche.....	93
3.1 Disposition des équipements utilisés lors de l'enregistrement audiovisuel pilote.....	100
3.2 Exemple de dossiers créés pour chaque catégorie de données.....	132
3.3 Exemple de documents créés pour chaque sous-catégorie d'énoncés...	132
3.4 Extrait du répertoire des opérations correspondant à la nouvelle catégorisation des données.....	137

Figure	Page
4.1 Premier porté de l'extrait chorégraphique.....	147
4.2 Position cambrée du supporté en appui sur le dos et sur le bras du porteur, en plus de son propre appui au sol.....	150
4.3 Interdépendance entre les différents types d'information concernant la chorégraphie.....	156
4.4 Expériences antérieures comme sources d'information.....	185
4.5 Sources d'information auxquelles se sont référés les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique.....	190
4.6 Discussion entre danseurs pour ajouter la demi-pointe à leur position.....	199
4.7 Découpage séquentiel du dernier porté de l'extrait chorégraphique.....	200
4.8 Taijitu, symbole du yin et du yang.....	202
4.9 Entrecroisement des représentations individuelles conduisant à une représentation commune de la chorégraphie.....	224
4.10 Espaces de travail privé et espace de travail commun, utilisés lors de l'apprentissage d'un duo chorégraphique.....	227
4.11 Processus de construction, en forme de boucle, d'une représentation de la chorégraphie de plus en plus claire et de plus en plus commune.....	229
5.1 Étapes du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique.....	245
5.2 Relation entre les paramètres déterminant la première impression de la tâche à accomplir et les opérations à venir qui en subissent l'influence.	248
5.3 Différentes façons utilisées par les danseurs pour fragmenter une chorégraphie afin de mieux l'appréhender.....	263
5.4 Processus d'évaluation de l'exécution de la chorégraphie à l'aide d'indicateurs de réussite.....	286

Figure		Page
5.5	Processus de résolution de problème en boucle, utilisé par les danseurs pour réussir l'exécution d'une chorégraphie.....	325
5.6	Sources de problème, décelées à l'exécution de la chorégraphie, et solutions conséquentes telles qu'appliquées par les danseurs.....	327
5.7	Deux principales étapes du travail de l'interprète : apprentissage de la chorégraphie et son exploration en temps qu'œuvre artistique.....	336
A-1	Classification des portés en danse.....	388
A-2	Différents de types de point d'appui.....	391

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Profil professionnel des participants à l'étude.....	107
3.2 Horaire de travail d'Anik Bissonnette et Mario Radačovský.....	108
3.3 Horaire de travail de Marc Boivin et Sandra Lapierre.....	109
3.4 Horaire de travail d'Annik Hamel et Peter Trosztmer.....	109
3.5 Grille d'observation utilisée lors de l'observation du travail des danseurs.....	116
3.6 Exemple de transcription du verbatim d'une entrevue.....	121
3.7 Exemple de transcription des données manuscrites provenant de la grille d'observation.....	124
3.8 Exemple de codification selon l'approche par théorisation ancrée.....	126
3.9 Exemple d'un extrait du processus de catégorisation des données.....	129
3.10 Exemple d'énoncés associés à une sous catégorie.....	133
4.1 Synthèse des éléments se rapportant à la saisie et au traitement des informations nécessaires à l'apprentissage d'un duo chorégraphique ...	212
A-1 Phases des portés avec support vertical.....	390
A-2 Phases des portés sans support vertical.....	390

RÉSUMÉ

Le but de cette étude de pratique est de comprendre le travail de danseurs experts confrontés à l'apprentissage d'un duo chorégraphique comportant du travail de partenaire. Pour révéler la démarche d'apprentissage et les moyens utilisés par ces danseurs confrontés à une tâche commune, il a été demandé à trois couples de danseurs d'apprendre un extrait chorégraphique à partir d'un document vidéo. L'observation, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et le rappel stimulé (Tochon, 1996) ont été les moyens privilégiés pour diriger cette investigation. La théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1990) a servi pour sa part d'outil d'analyse.

Les résultats de la recherche soulignent l'importance des processus cognitifs mobilisés dans le travail des danseurs. Pour les danseurs experts, l'apprentissage d'un duo chorégraphique serait essentiellement une quête d'information puisque la grande majorité des problèmes rencontrés ont été résolus par l'apport d'informations nouvelles. Ainsi, grâce à différents types d'information acquis à partir de différentes sources, les danseurs se construisent progressivement une représentation de plus en plus claire, détaillée et juste de la chorégraphie. C'est cette représentation qui guide leurs choix de stratégies d'exécution, la conduite de leurs mouvements et l'évaluation de leur exécution.

Lorsqu'un danseur travaille en duo, sa représentation de la chorégraphie doit tenir compte des actions de son partenaire. De plus, les représentations de chacun se confrontent et les danseurs doivent s'entendre sur un objectif commun vers lequel faire converger leurs actions individuelles. Cette difficulté suppose que les partenaires entretiennent un réseau de communication, verbal et non verbal, dont l'efficacité serait mieux servie par l'usage d'une terminologie appropriée au travail de partenaire, un outil de communication qui reste encore à développer dans le milieu de la danse.

L'apprentissage d'un duo chorégraphique correspondrait à un processus de réduction des possibilités convergeant vers une représentation stable pour chaque danseur. Or, à partir du moment où les danseurs possèdent une maîtrise cognitive (savoir quoi faire) et une maîtrise corporelle (pouvoir le faire) des mouvements, on assiste à un phénomène inverse, la chorégraphie s'ouvrant sur de nouvelles possibilités. Les danseurs éprouvent alors un sentiment de liberté qui leur permet de vivre l'expérience de la danse et de faire les choix propices à une interprétation signifiante de la chorégraphie.

INTRODUCTION

Depuis ma formation à l'École supérieure des Grands Ballets Canadiens, dans les années 70, et tout au long d'une carrière qui m'a amené à danser à travers le monde pour des compagnies de ballet et de danse contemporaine de renom, une constante demeure : j'aime danser avec un partenaire. Est-ce à cause de l'intimité du processus de travail qui permet de vivre une expérience humaine peu commune? Est-ce en raison du plaisir que j'éprouve à subordonner mes actions aux besoins d'un autre danseur? Est-ce du fait de la satisfaction que procure la réussite de mouvements ne pouvant exister autrement qu'à travers les efforts coordonnés de deux individus? Est-ce à cause de la sensation de vivre l'expérience dansée à travers l'autre et en même temps que lui? Le fait est que le travail de partenaire occupe une place importante dans mon expérience de danseur, et c'est certainement dans ce contexte que j'ai vécu les moments parmi les plus significatifs de ma carrière, tant sur le plan professionnel que personnel. Le travail de partenaire a été et reste encore aujourd'hui une passion.

Cette pratique a toutefois continuellement suscité un questionnement chez moi : comment rendre la tâche de soulever un autre danseur suffisamment efficace pour qu'elle devienne à la fois agréable, sécuritaire et, surtout, expressive? Au fil des années, à travers mes expériences comme partenaire, des éléments de réponse se sont peu à peu révélés à moi, et j'ai fini par accumuler une somme de connaissances pratiques assez importante pour être considéré comme un expert dans ce domaine d'activité, statut qui m'a naturellement dirigé vers l'enseignement.

C'est en me préparant à donner mes premiers cours sur le travail de partenaire que j'ai réalisé à quel point je n'avais aucune idée de ce qu'il fallait enseigner. Le savoir

que je voulais transmettre avait été principalement acquis par des expériences de travail, un savoir-faire, et les cours de pas de deux que j'avais suivis lors de ma formation initiale en ballet me semblaient peu adaptés à la danse contemporaine dont se réclamaient mes élèves. Par où commencer? Quels étaient les exercices de base, l'abc du travail de partenaire? À quoi ressemblait un curriculum qui favoriserait la progression graduelle des étudiants? Quelles étaient les notions existantes, admises et pratiquées par l'ensemble du milieu de la danse, qu'il fallait transmettre? Quels termes employer pour nommer les choses? Tant de questions pour lesquelles je n'avais aucune réponse immédiate ni modèle auquel me référer, malgré mon apparente expertise.

Devant l'absence de réponses satisfaisantes à ces questions essentielles, la théorisation m'est apparue comme un complément incontournable à ma compréhension empirique du travail de partenaire. Le désir de transmettre mon expérience m'a obligé à conceptualiser mon savoir et à l'organiser en système. Ce travail de structuration m'a permis, tout d'abord, de constater l'importance et la valeur de mon expérience pratique mais, aussi, de constater les lacunes importantes de ce savoir.

La recherche que j'ai effectuée il y a quelques années dans le cadre de mes études à la maîtrise a grandement enrichi ma compréhension du travail de partenaire. Intitulée *La classification des portés en danse* (Lafortune, 2003), elle m'a permis de prendre conscience, de nommer et d'analyser de nombreux phénomènes rencontrés lorsque deux danseurs travaillent ensemble pour produire un mouvement commun. Elle m'a procuré des outils théoriques, telle une terminologie, dont j'avais besoin, qui me servent actuellement autant dans le contexte de ma pratique de danseur professionnel que de celle d'enseignant.

Au cours de mes recherches à la maîtrise et de mes activités d'enseignement, je me suis surtout concentré sur l'aspect mécanique de l'exécution des portés¹. Pendant longtemps, il m'a semblé que c'était sur ce plan que la connaissance du travail de partenaire devait se développer, autant pour des considérations touchant la santé – la prise en charge d'un poids (le corps de son partenaire) comportant un risque de blessure – que celles concernant la démarche artistique – une exécution inefficace limitant les possibilités expressives. Malgré l'apport bénéfique indéniable de cette approche mécaniste, je constatais aussi ses limites, puisqu'elle ne garantissait pas toujours l'exécution réussie d'un porté.

Le travail de partenaire ne peut être réduit simplement à des questions de force de gravité, de stabilité des appuis ou de longueur des bras de levier. Mon expérience de pédagogue démontre que d'autres variables, propres à la condition humaine comme la sensibilité des danseurs, leur motivation, leur capacité à communiquer entre eux et leur confiance mutuelle, ont également un effet sur la réussite d'un porté. J'en conclus qu'une meilleure compréhension du travail de partenaire passe par l'étude de ses aspects humains. Pour cette raison, j'ai voulu compléter mes connaissances sur le travail de partenaire en étudiant le comportement de danseurs experts ayant pour tâche d'apprendre un duo chorégraphique.

Les chapitres qui suivent font état de la recherche que j'ai effectuée en présentant le cadre théorique sur laquelle elle s'appuie, la démarche méthodologique employée pour la réaliser, l'analyse de données et l'interprétation des résultats, de même que les nombreuses réflexions qu'elle a suscitées chez moi.

¹ Le porté est « un mouvement de danse dans lequel la trajectoire aérienne d'un danseur est affectée par une force appliquée par un ou plusieurs autres danseurs » (Lafortune, 2003, p. 13). C'est un élément important dans l'ensemble des mouvements qui font partie du travail de partenaire. Dans le milieu de la danse ainsi que dans la littérature spécialisée, le mot *porté* s'accorde au masculin (Lemoal, 1999; Serres, 2002), tout comme de nombreux autres mouvements de danse : un plié, un tendu ou un jeté, par exemple.

Dans le premier chapitre, j'expose l'état de la question en commençant par décrire le but de l'étude puis en définissant l'objet de recherche : le travail de partenaire dans le contexte du duo chorégraphique. En autres choses, je constate que, malgré la place importante qu'occupe cette pratique dans la danse de scène en Occident, peu de connaissances théoriques existent à son sujet. Il n'y a actuellement, dans le milieu de la danse, ni technique établie, ni méthode de travail éprouvée, ni terminologie reconnue par l'ensemble des intervenants. À partir de ce constat, je décris mon projet de recherche en énumérant ses objectifs, la question à laquelle je tente de répondre, ainsi que les sous-questions qui en découlent.

Au deuxième chapitre, je situe le projet de recherche à l'intérieur d'un cadre conceptuel comportant trois pôles. Le pôle pratique cherche à déterminer la nature des compétences associées à l'expertise des partenaires/danseurs à l'aide d'une définition classique des savoirs : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le pôle méthodologique expose les fondements théoriques qui ont servi à l'élaboration d'une méthodologie de recherche adaptée aux buts poursuivis par une étude de pratique. Plus précisément, je m'inspire des recherches de type ethnographique pour ma collecte de données, particulièrement l'utilisation de l'observation et de l'entrevue, et de l'approche par théorisation ancrée pour l'analyse des données recueillies. Finalement, le pôle théorique présente les notions, concepts et théories qui m'ont aidé à mieux comprendre le travail de partenaire et même à considérer sous un éclairage nouveau cette pratique pourtant familière. Autour de trois catégories d'activités humaines, activités opératoires, activités de pensée et activités de communication, je rassemble les connaissances provenant de champs disciplinaires aussi divers que la psychologie cognitive, la motricité, la communication, la neurobiologie et la phénoménologie. Le travail de partenaire ayant à ce jour fait l'objet de peu de recherches systématiques, il m'est apparu important d'aborder l'étude de cette pratique dans toute sa complexité et de garder son cadre conceptuel le plus ouvert

possible, tout en convenant que cette approche ne permettrait pas une investigation en profondeur d'aucun de ces domaines disciplinaires.

Le troisième chapitre décrit les différentes étapes de la démarche méthodologique. Une étape préliminaire a été nécessaire pour planifier la collecte de données et pour me familiariser avec l'utilisation des outils dont j'allais me servir. L'étape suivante a été la cueillette des données, faite à partir de l'observation de situations de travail simulées et d'entrevues réalisées auprès des danseurs, dont je fais alors la présentation. Les entrevues étaient semi-structurées et en partie menées à l'aide de la technique de l'entretien d'explicitation et de celle du rappel stimulé. La dernière étape de la démarche méthodologique a été d'analyser les données en m'inspirant de l'approche par théorisation ancrée.

Les deux chapitres suivants, quatre et cinq, présentent l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Compte tenu de la grande quantité de données dont je voulais rendre compte, cette partie du texte a été scindée en deux volets. Chaque volet consiste en un chapitre distinct qui se termine par une discussion afin de partager les réflexions et les éléments de théorie qui en émanent alors que le lecteur a encore fraîchement en mémoire les données sur lesquelles ils s'appuient.

Dans le quatrième chapitre, je constate que le processus d'apprentissage d'une chorégraphie consiste principalement en une quête d'information et que, en ce sens, l'expertise du danseur se manifeste par sa capacité à saisir et à traiter avec justesse les informations à sa disposition. À partir de différents types d'information recueillis auprès de différentes sources, les danseurs se construisent une représentation de la chorégraphie qui guide leur choix de stratégies d'exécution, régule la conduite du mouvement et sert de référence à l'évaluation des résultats. Pour ce faire, les danseurs procèdent à une sélection des informations qui leur semblent pertinentes pour ensuite les hiérarchiser afin de départager les informations essentielles de celles

qui sont accessoires. Finalement, travailler avec un partenaire oblige les danseurs à confronter leurs points de vue qui, parfois, s'avèrent contradictoires; ainsi, les danseurs doivent négocier et s'entendre sur un même objectif chorégraphique afin de s'assurer que leurs actions individuelles, chacun jouant son rôle propre, convergent vers ce résultat commun.

Le cinquième chapitre fait état des principales étapes franchies par les danseurs alors qu'ils apprennent un duo chorégraphique. Les danseurs élaborent d'abord une représentation globale de la tâche à accomplir pour ensuite fragmenter cette dernière afin de l'appréhender plus facilement. L'étape suivante est l'exécution des mouvements, à la fois le but du processus d'apprentissage des danseurs et un moyen pour y parvenir, certaines informations sur la chorégraphie ne pouvant s'acquérir autrement. Ensuite, les danseurs évaluent leur exécution et déterminent si elle est réussie ou non. Une exécution non réussie entraîne un processus de résolution de problème qui se fait selon une approche intuitive ou raisonnée, ou encore en combinant les deux façons. Une fois la présence d'un problème détectée, grâce à certains indicateurs, l'étape suivante consiste à découvrir la source du problème et à appliquer la solution qui en découle. Finalement, les danseurs atteignent une maîtrise de la chorégraphie. C'est à cette dernière étape qu'ils se sentent connectés l'un à l'autre et expérimentent un sentiment de liberté, condition essentielle pour vivre l'expérience de la danse, pour interpréter l'œuvre chorégraphique et pour s'exprimer en tant qu'artiste.

Les éléments de théorie émanant de cette recherche améliorent la compréhension des moyens mis en œuvre par les danseurs lors de l'apprentissage d'un duo chorégraphique ce qui aura, à mon avis, des bénéfices directs sur la pratique professionnelle et sur la formation des danseurs. Pour appuyer cette affirmation, je présente dans la conclusion une anecdote de situation de travail dans laquelle les connaissances acquises au cours de cette recherche ont été appliquées avec succès.

D'autres recherches s'avèrent toutefois nécessaires pour approfondir plusieurs aspects soulevés par cette étude qualitative qui s'appuie, soulignons-le, sur un nombre restreint de participants. De plus, le rapport de travail entre les danseurs étant complexe et une approche mécaniste ou cognitiviste du travail de partenaire n'expliquant pas tout, il semble que certains phénomènes perceptuels permettent aux danseurs de vivre une expérience commune des mouvements proche de la symbiose malgré le fait qu'ils effectuent des actions individuelles. Il serait opportun d'explorer davantage la nature de ces phénomènes afin de poursuivre le développement d'une compréhension théorique du travail de partenaire.

Quelques points doivent être précisés ici concernant certains choix effectués lors de la rédaction de la thèse. Tout d'abord, j'ai opté pour l'utilisation du *je* lorsque je prends la parole dans le texte. Ce choix me semble cohérent avec ma position de chercheur praticien dont le rapport à l'objet de recherche ne peut être nié ni évité et ce, sans altérer le processus d'objectivation. Cette attitude sera justifiée plus en détail dans le chapitre deux, où j'expose le cadre théorique sur lequel s'appuie ma méthodologie de recherche.

En vertu des objectifs de la recherche, et à la demande des participants qui ont corroboré la transcription des entrevues, les contractions de mots (« pis là »), les silences, les onomatopées (« ben heu »), certaines expressions populaires, anglicismes (« c'est touché ») ou formulations maladroites (« la manière qu'on a travaillé ») ont été retirés du verbatim ou corrigés, afin de faciliter la lecture du texte et cela, tout en préservant scrupuleusement le contenu du discours du participant.

Il faut aussi souligner que les participants proviennent du milieu de la danse montréalais et qu'un lecteur d'une autre zone francophone pourrait avoir de la difficulté à comprendre certaines expressions utilisées; par exemple, ce qu'on appelle *enchaînement* à Montréal se nomme *filage* en France. Ne connaissant toutefois pas

suffisamment les expressions utilisées ailleurs dans la francophonie, je ne peux offrir aux lecteurs un lexique approprié.

Finalement, lorsque j'emploie les termes *participant*, *danseur*, *partenaire*, *porteur* et *supporté*, je désigne un rôle dans le travail de partenaire qui peut être attribué autant à un homme qu'à une femme. L'utilisation prédominante du masculin a pour but d'alléger le texte.

CHAPITRE I

ÉTAT DE LA QUESTION

Part of the beauty and captivating nature of a pas de deux results from the challenge of coordinating two different minds and bodies².
Kenneth Laws (1988)

1.0 Introduction

Ce projet de recherche est motivé par mon désir de mieux comprendre le travail de partenaire en danse. En effet, malgré une longue expérience comme danseur puis, plus récemment, comme enseignant et comme chercheur, le travail de partenaire comporte pour moi encore bien des mystères et il me semble important de poursuivre son investigation.

Bien que relativement court par rapport aux autres chapitres de la thèse qui s'adaptent aux exigences d'une recherche qualitative fondée sur l'émergence d'une grande quantité de données, ce premier chapitre sert néanmoins à présenter les enjeux de la recherche et le contexte dans lequel elle s'est effectuée. J'y décris : 1) le but de l'étude; 2) l'objet de recherche; 3) les objectifs directeurs de la recherche; 4) la question de recherche; et 5) les sous-questions de recherche.

1.1 But de l'étude

Comme tout ce qui touche à l'activité humaine, le travail de partenaire semble infiniment complexe et pourrait être étudié de nombreuses manières. D'un point de vue artistique, on pourrait se demander ce qui rend le travail de partenaire si apte à évoquer l'expérience humaine, comme le mentionnait Taylor (1982). D'un point de

² « Une partie de l'attrait et de la fascination du pas de deux provient du défi de coordonner deux esprits et deux corps différents. »

vue relationnel, on pourrait se demander quelle est la nature du rapport qui existe entre les partenaires, un rapport dans lequel les danseurs vivent une intimité corporelle habituellement réservée à la vie de couple³. D'un point de vue pédagogique, on pourrait se demander comment mieux former les danseurs à cette pratique en abordant, comme le suggérait Lycholat (1982a), autant la question des habiletés techniques à maîtriser et des connaissances théoriques à acquérir que celle du conditionnement physique à planifier. D'un point de vue biomécanique, on pourrait chercher à mieux comprendre comment les forces physiques agissent sur le corps des partenaires⁴, comme l'ont fait Laws *et al.* (1991), afin de prévenir les efforts excessifs qui pourraient causer des blessures. D'un point de vue historique, on pourrait retracer l'évolution du travail de partenaire à travers son histoire, en particulier depuis l'apparition des premiers portés, au milieu du XIX^e siècle selon Le Moal (1999), et encore plus tôt selon l'historienne Barbier (cité dans Serres, 2002), qui affirme que la reine Elizabeth I adorait « être soulevée par son partenaire afin de faire un demi-tour dans les airs, dans une danse de cour appelée la *Volte* » (p. 38).

Tous ces angles de recherche sont autant d'exemples d'études possibles sur le travail de partenaire, et chacun contribuerait à sa manière à l'avancement du savoir sur ce sujet. Pour ma part, au moment d'entamer cette recherche de doctorat, je m'étais surtout attardé à l'aspect mécanique de l'exécution des portés. C'est surtout en abordant le travail de partenaire de cette manière que je souhaitais rendre l'exécution

³ De nombreux danseurs, à qui j'ai présenté de mon projet de recherche, m'ont demandé si j'allais aborder la délicate question de la tension sexuelle qui se manifeste parfois lorsque deux partenaires travaillent ensemble, ce qui serait l'objet d'une autre recherche.

⁴ Plusieurs études ont été menées sur l'action de soulever, tant dans le milieu du sport, l'haltérophilie par exemple (Enoka, 1988), que dans celui des soins infirmiers où on manipule des personnes à mobilité réduite (Le Beau, Proteau et Robitaille, 1999), ou encore dans celui de la manutention (Chaffin, Andersson et Martin, 1999), et il serait judicieux que le travail de partenaire puisse profiter des informations qu'elles révèlent. Cela dit, mon expérience démontre que certaines variables, comme la distance entre le porteur et l'objet soulevé dans la position de départ, affectent différemment la stratégie d'exécution s'il s'agit de soulever un individu ayant la volonté et la capacité d'aider le porteur plutôt que de soulever un objet inerte. Il faudrait vérifier, à partir de données quantitatives, si cette distinction est aussi essentielle que je le crois.

des duos chorégraphiques plus performante sur le plan technique, plus sécuritaire sur le plan de la santé et plus expressive sur le plan artistique. Cela dit, plus ma capacité d'analyse des mouvements s'affinait, plus je constatais que la connaissance des lois de la physique et l'application de principes biomécaniques ne garantissaient pas une exécution satisfaisante dans certaines situations. D'autres aspects, jusque là inconnus ou négligés, semblaient également affecter la performance des danseurs et il me semblait important d'étendre ma compréhension du travail de partenaire en considérant ces aspects moins évidents.

J'ai donc abordé cette recherche en tant que praticien réflexif (Bruneau et Burns, 2007) en réponse à un questionnement soulevé par ma pratique professionnelle. Il faut toutefois préciser qu'il ne s'agit pas d'une autoréflexivité (Burns, 2007), c'est-à-dire d'une étude centrée sur ma propre expérience. L'enseignement que je donne depuis maintenant plusieurs années est justement basé sur la conceptualisation et la transmission de ma propre expertise. Par ailleurs, on me fait parfois le reproche de comprendre le travail de partenaire de mon seul point de vue : celui d'un homme ayant surtout joué le rôle de porteur et ayant connu du succès professionnel dans cette position. Je bénéficie de ce que l'on appelle dans le milieu l'*instinct* du partenaire, ce qui m'empêche parfois de comprendre certaines difficultés qu'éprouvent d'autres danseurs.

Conséquemment, je désire faire cette recherche en me penchant sur l'expérience d'autres danseurs, afin d'élargir ma perspective, affiner ma sensibilité et acquérir une connaissance plus nuancée de la pratique du duo en danse. Pour ce faire, j'ai voulu étudier le processus de travail de danseurs professionnels à qui j'ai demandé d'apprendre un duo chorégraphique. Je voulais élucider comment ils allaient s'y prendre pour réussir cette tâche. Il s'agit donc d'une étude de pratique au sens où

l'entendent Bruneau et Burns (2007) soit l'étude d'un processus de travail du point de vue de celui qui effectue ce travail.

Cette recherche est exploratoire. N'appartenant à aucune école de pensée, je n'avais à priori aucune hypothèse à vérifier ni de phénomène préalablement identifié à reconnaître. Conformément à l'approche par théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1990) qui a été choisie comme méthode d'analyse des données et dont les fondements seront exposés dans le prochain chapitre, je voulais rester ouvert aux réalités qui allaient se présenter à moi et aux différents concepts qui allaient me permettre de mieux les comprendre. De fait, l'observation du travail des danseurs a fait ressortir une grande quantité d'informations touchant de nombreux aspects du travail de partenaire. Ce sujet ayant peu été étudié, il m'a semblé important de souligner la présence d'un grand nombre de phénomènes tout en sachant qu'il me serait difficile de les aborder tous de manière approfondie. Je voulais pour ainsi dire marquer le territoire, débroussailler le terrain et ouvrir la porte à des recherches ultérieures plus ciblées.

1.2 Objet de recherche : le duo chorégraphique

Le duo chorégraphique occupe actuellement une place de choix dans le paysage chorégraphique occidental. Depuis l'avènement des portés au milieu du XIX^e siècle, l'exploration du duo a permis la création et l'exécution de propositions chorégraphiques toujours plus audacieuses, évocatrices ou spectaculaires. Certains chorégraphes comme Kenneth MacMillan et John Cranko ont fait du duo un motif majeur de leur travail (Le Moal, 1999). Pour Taylor (1982), le fait de travailler ensemble exige des partenaires un système complexe de supports mécaniques et affectifs qui en fait une métaphore efficace des rapports humains.

Mais qu'est-ce qu'on entend par duo ? En danse, le terme duo⁵ désigne toute séquence chorégraphique dans laquelle évoluent deux individus. On peut parler de duo à partir du moment où deux danseurs occupent la scène au même moment, qu'ils interagissent entre eux ou non. Ainsi, on pourrait appeler duo une chorégraphie dans laquelle les danseurs évoluent de manière complètement indépendante l'un de l'autre (deux solos exécutés simultanément tel que le démontre la figure 1.1a). On pourrait aussi appeler duo une chorégraphie dans laquelle les mouvements de deux danseurs sont dépendants l'un de l'autre sans que ceux-ci soient en contact physique. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un danseur synchronise ses actions individuelles à celles de son partenaire, comme le démontre la figure 1.1b. On voit aussi des situations de duo dans lesquels deux danseurs sont en contact physique sans toutefois qu'il y ait transfert de force entre eux. Les danseurs se touchent, mais pourraient effectuer exactement le même mouvement avec ou sans partenaire, comme on le voit à la figure 1.1c.

Dans le duo, je m'intéresse plus spécifiquement aux situations dans lesquelles les danseurs dépendent physiquement l'un de l'autre, comme le démontre la figure 1.1d. En anglais, on désigne ce genre de situation par le terme *partnering*. Dans mon travail de maîtrise (Lafortune, 2003), je propose l'utilisation du terme *travail de partenaire* que je définis comme « un mouvement dans lequel une force appliquée par un ou plusieurs danseurs affecte les actions d'un autre danseur » (p. 89). Dans toutes les situations de duos, les danseurs coordonnent leurs actions afin d'atteindre un objectif artistique commun, mais dans le travail de partenaire, les danseurs doivent produire un mouvement commun, c'est-à-dire un mouvement qui ne pourrait exister sans la participation des deux danseurs. Dans le cadre de ce travail de recherche, le

⁵ D'autres termes, comme *pas de deux* et *double work* (Serebrennikov et Horosko, 2000), sont également utilisés pour désigner la même pratique : l'exécution d'une chorégraphie nécessitant la participation de deux danseurs. Le terme *pas de deux* se référant trop spécifiquement au ballet et le terme *double work* étant peu usuel, le terme *duo* a été privilégié pour ce texte.

terme *duo chorégraphique* désigne implicitement des situations comportant du travail de partenaire.



a) Deux solos indépendants
(photo tirée de wikispace, 2009).



b) Interaction sans contact
(photo tirée de Joyeux, 1967).

Duo
chorégraphique



c) Interaction avec contact mais
sans échange de force
(photo tirée de ballet.uk, 2009).



d) Travail de partenaire dans
lequel s'effectue un échange de
force entre les danseurs
(photo : collection personnelle).

Figure 1.1 Exemples de situations de duo chorégraphique.

Le travail de partenaire inclut également différentes situations qu'il est intéressant de distinguer. Le type de travail de partenaire le plus facilement identifiable est le *porté*⁶. Dans un porté, la dépendance physique du danseur qui se fait soulever par son partenaire est indéniable, comme le démontre la figure 1.2a. Dans mon mémoire de maîtrise, j'ai proposé de définir le porté comme un mouvement dans lequel une force appliquée par un ou plusieurs danseurs affecte la trajectoire aérienne d'un autre danseur (Lafortune 2003). Selon cette définition, il s'agirait d'un porté à partir du moment où un des danseurs n'est plus en contact avec le sol au moment où son partenaire applique sur lui une force.

Le travail de partenaire comporte aussi des types de situation autres que les portés (Lafortune, 2008). Dans un *support partagé*, un des danseurs distribue son poids entre des appuis au sol et des appuis sur son partenaire, comme l'illustre la figure 1.2b. Un *support indépendant* se produit lorsque que chaque partenaire supporte son propre poids de manière autonome. La force que les danseurs appliquent l'un sur l'autre n'est alors qu'horizontale, comme le démontre la figure 1.2c.



a) porté



b) support partagé



c) support indépendant

Figure 1.2 Types de travail de partenaire (photos tirée de Lafortune, 2008).

⁶ Dans la pratique comme dans la littérature, le terme *porté* est employé au masculin. On dit un *porté* comme on dit un *tendu*, un *plié* ou un *jeté* pour désigner certains mouvements de base en danse.

Dans plusieurs autres disciplines, il existe également des situations dans lesquelles l'atteinte d'un but commun se fait sur la base de coordination et la synchronisation des actions, comme le définissent Lafont et Winnykamen (1999). On pense évidemment à la danse sociale, qui peut elle-même devenir une danse de scène (figure 1.3.a), au *jam* de contact improvisation (figure 1.3b), considéré par ses instigateurs comme une nouvelle forme de danse sociale (Novack, 1990), au patinage artistique (figure 1.3c), à l'acrosport⁷ (figure 1.3d), au cirque (figure 1.3e), au cheerleading (figure 1.3f), etc. Les exemples sont nombreux et leur présence peut sembler de prime abord inusitée dans certaines disciplines. Étonnamment, on voit maintenant des portés dans la nage synchronisée (figure 1.3g) et dans le surf (figure 1.3h). Assurément, dans la lutte professionnelle (figure 1.3i), qui est une forme de spectacle soigneusement orchestré, les lutteurs coordonnent leurs efforts pour produire un résultat commun. La pratique du duo en général et celle du travail de partenaire en particulier sont donc très répandues tant dans le domaine des arts que dans ceux du spectacle, des sports et des loisirs. Pourtant, même dans le domaine des sciences de l'éducation physique et sportive, il est difficile de trouver des études qui portent sur les mouvements nécessitant la participation de plusieurs individus. Devant ce constat, il apparaît important d'étudier le travail de partenaire autant pour le bénéfice de la danse que celui d'autres disciplines.

Le travail de partenaire occupe donc une place importante dans la danse de scène en Occident, mais un survol de la littérature démontre une connaissance théorique déficiente sur ce sujet. Malgré l'existence de nombreuses revues scientifiques sur la danse (*Journal of Dance Medicine & Science*, *Journal of Dance Education*, *Dance Research Journal*, *Research in Dance Education*, etc.), il s'avère difficile d'y trouver

⁷ L'acrosport, ou gymnastique acrobatique, est une activité gymnique artistique pratiquée principalement en Europe. Il consiste en un enchaînement de figures acrobatiques, d'équilibres, de mouvements dansés et de portés, statiques et dynamiques, exécutés sur un thème musical. En compétition, l'acrosport se pratique en équipe de deux, trois ou quatre.



a) Danse sociale (photo tirée de lalibreessentielle, 2009)



b) *Jam* de contact improvisation (photo tirée de wikimedia, 2007)



c) Patinage artistique (photo tirée de skatetoday, 2008)



d) Acrosport (photo tirée de ffgym, 2009)



e) Cirque (photo tirée de cirquebijou, 2006)



f) Cheerleading (photo tirée de elon, 2009)



g) Surf tandem (photo tirée de lemonde, 2007)



h) Nage synchronisée (photo tirée de cctv, 2008)



i) Lutte professionnelle (photo tirée de absoluteastronomy, 2009)

Figure 1.3 Disciplines dans lesquelles les actions individuelles se coordonnent pour produire un mouvement commun

des articles qui traitent spécifiquement du travail de partenaire. Cette pratique semble n'avoir guère suscité la curiosité des chercheurs, et ce, peu importe que l'angle de recherche soit historique, esthétique, pédagogique, technique ou médical. Dans des ouvrages plus généraux sur la danse, comme *Dance Kinesiology* de Fitt (1988), *L'apprentissage de la danse* de Cadopi et Bonnery (1990), *Finding Balance* de Berardi (1991) ou *Dance Imagery for Technique and Performance* de Franklin (1996), le travail de partenaire est à peine mentionné, et se trouve relégué aux sphères périphériques de l'ensemble du travail de danseur.

Par ailleurs, quelques méthodes d'enseignement existent, telles que le proposent Ellis et Du Boulay (1955), Dolin (1969), Dickinson *et al.* (1994), Serebrennikov et Horosko (2000) et Serres (2002). Ces méthodes abordent le travail de partenaire dans le contexte du ballet et insistent surtout sur l'aspect stylistique du pas de deux. Les mouvements doivent être gracieux, légers et apparemment aisés. Le rapport entre les partenaires doit être empreint de galanterie, en accord avec l'origine aristocratique du ballet classique. Pour leur part, Schroeder (1971) de même que Vallone *et al.* (1995) proposent d'aborder le travail de partenaire dans le contexte de la danse de variété et s'attardent sur le rôle que joue un porté spectaculaire dans l'ensemble d'une chorégraphie.

Ces méthodes, qu'ils proviennent du ballet ou de la danse de variété, décrivent surtout ce que les danseurs doivent faire mais peu comment le faire. Quelques informations de nature technique sont toutefois mentionnées ici et là, en particulier dans Schroeder (1971) qui décrit l'importance de mettre en relation le centre de masse de la danseuse qui se fait porter avec la base de sustentation du porteur. L'auteur suggère également :

Before any manoeuvre is attempted, each person should have a clear picture of what he is to do. Of course, timing and rhythm (the kinaesthetic feeling) can't be known, initially, but the body positions and necessary movements can be studied. Certainly, with the more difficult and/or dangerous skill, the couple will want to more thoroughly discuss it before attempting it⁸. (p. 1)

À sa façon, Schroeder (1971) insiste sur l'importance pour les danseurs d'effectuer un travail d'analyse et de discuter le résultat de cette analyse afin que chaque danseur ait une idée claire des actions à entreprendre avant de tenter un essai. Pour sa part, Serres (2002) souligne, entre autres choses, l'importance pour les partenaires d'établir entre eux un code composé de signaux à la fois visuels, phoniques et sensitifs afin de pouvoir communiquer efficacement, mais discrètement, pendant l'exécution de leurs mouvements.

Pour de nombreux danseurs, il semble que l'expertise dans le domaine du travail de partenaire s'acquiert surtout par l'expérimentation, selon l'intérêt et la sensibilité de chacun. À cet effet, Roses (1993) rapporte que Russell Sultzbach, ex-danseur du prestigieux Joffrey Ballet, admettait n'avoir reçu aucune formation comme partenaire avant de devenir professionnel. Même lorsqu'une formation est offerte, comme l'a constaté (Lycholat, 1982b) dans une étude effectuée auprès de deux écoles de ballet à Londres, l'enseignement reste plutôt fondé sur une approche expérientielle du mouvement. Lorsqu'ils sont aux prises avec la tâche d'exécuter un porté, les élèves procèdent habituellement par essais et erreurs, comme le font la plupart des danseurs professionnels (Lycholat, 1982b). Plus récemment, Schwartz (2004) remarquait que la pratique du duo était souvent négligée dans la formation offerte par les écoles de danse contemporaine.

⁸ « Avant que quelque manœuvre que ce soit ne soit effectuée, chaque personne doit avoir une idée claire de ce qu'elle doit faire. Évidemment, la synchronisation et le rythme (la sensation kinesthésique) ne peuvent être connus au départ, mais la configuration des positions et des mouvements requis peuvent être étudiés. Quant aux mouvements plus difficiles ou dangereux, le couple voudra certainement en discuter à fond avant de les essayer. »

Cette approche principalement expérientielle de l'apprentissage du travail de partenaire se reflète dans l'absence d'une terminologie qui lui soit propre. Encore aujourd'hui, les partenaires ont peu de vocabulaire à leur disposition pour parler de ce qui survient lorsqu'ils travaillent ensemble. Par exemple, contrairement au cirque où on parle de porteur et de voltigeur, on ne sait toujours pas comment désigner, en danse, les rôles joués par les deux danseurs autrement qu'en parlant du gars et de la fille, du danseur et de la danseuse. Si l'on veut souligner le fait qu'aujourd'hui, ces rôles sont joués indifféremment par l'un et l'autre des sexes, on parle alors du partenaire qui porte et du partenaire qui se fait porter. De même, s'il existe des termes pour désigner certains portés spécifiques, comme le poisson de la figure 1.4a, il demeure difficile de nommer chaque porté du répertoire chorégraphique. Des portés tel que celui illustré à la figure 1.4b n'ont pas d'appellation spécifique.



a) Un porté poisson
(photo tirée de wordpress, 2009)



b) Un porté sans appellation précise
(photo tirée de Joyeux, 1967)

Figure 1.4 Termes liés à des portés spécifiques.

Cela dit, même s'il paraît illusoire de créer une nomenclature pour désigner chaque porté existant – d'autant plus qu'il faudrait sans cesse rafraîchir cet index à chaque nouvelle création chorégraphique –, il semble possible de développer une terminologie pour décrire le travail de partenaire de manière à pouvoir identifier certaines de ses composantes. Mon mémoire de maîtrise, intitulé *La classification des portés en danse* (Lafortune, 2003), avait justement pour objectif de favoriser le développement d'une connaissance théorique sur le travail de partenaire par l'élaboration d'une terminologie.

Cette terminologie, présentée à l'annexe 1, permet de décrire le rôle joué par chacun des partenaires, le porteur et le supporté, termes qui seront dorénavant utilisés dans cette thèse. Il a également été possible de distinguer différents types de portés, de prises, de déplacements dans l'espace, de stratégies pour soulever un partenaire ou pour freiner sa chute, différentes phases pour diviser temporellement chaque porté, etc. Si cette terminologie ne décrit pas exactement tout ce que font les danseurs (il ne s'agit pas ici d'un système de notation), elle permet tout de même de faire un portrait assez complet des portés pour que les partenaires puissent faire une analyse des enjeux techniques à considérer au moment de les faire et, cela, avant même de les expérimenter corporellement.

Dans la conclusion de mon mémoire de maîtrise, j'argumentais qu'une terminologie propre au travail de partenaire faciliterait grandement le processus de travail de ces derniers puisqu'elle aiderait, d'une part, la prise de conscience des phénomènes vécus par les danseurs et, d'autre part, le partage de cette information entre les partenaires. Dans un article écrit ultérieurement (Lafortune 2008), j'avance l'idée qu'une terminologie reconnue par l'ensemble du milieu (ce qui n'est pas encore le cas) donnerait accès à la richesse du savoir expérientiel de tous ceux qui explorent quotidiennement le travail de partenaire. La mise au jour de ce savoir-faire,

participerait à sa façon à l'élaboration d'une science des portés, pour emprunter l'expression à Lycholat (1982a), qui améliorerait autant la pratique professionnelle que la formation et stimulerait la recherche sur le travail de partenaire.

Lycholat (1982a), d'ailleurs, à travers une recherche importante sur le travail de partenaire effectuée auprès de danseurs professionnels et préprofessionnels, a observé que la plupart des erreurs techniques commises par les partenaires sont attribuables soit à une méconnaissance de principes biomécaniques de base, soit à un manque de force. En consultant les quelques méthodes d'enseignement présentement disponibles sur le travail de partenaire (Dickinson *et al.*, 1994; Dolin, 1969; Serebrennikov et Horosko, 2000; Serres, 2002; Vallone *et al.*, 1995), on constate en effet que certaines connaissances fondamentales de la biomécanique font défaut même chez les experts. Les auteurs de ces ouvrages ne mentionnent pratiquement pas les principes biomécaniques relatifs aux exercices qu'ils proposent. L'information qu'ils transmettent consiste globalement à faire la description, textuelle et visuelle, des exercices à faire avec, très occasionnellement, quelques petits trucs du métier pour en faciliter l'exécution. Encore une fois, ces auteurs expliquent ce que doivent faire les danseurs, mais décrivent peu comment le faire.

Par ailleurs, on remarque que certaines écoles de danse procurent à leurs élèves une expérience de travail avec un partenaire à travers la pratique du *contact improvisation*. Le *contact improvisation* est, comme son nom l'indique, une situation improvisée dans laquelle la consigne principale est celle de rester en contact avec un ou plusieurs partenaires. Bien que cette pratique améliore les habiletés d'un partenaire, l'accent y est surtout mis sur son aspect improvisé, et la connaissance qu'elle procure est surtout expérientielle. Dans *Sharing the Dance : Contact Improvisation and American Culture*, Novack (1990) démontre pourquoi les fondateurs de cette pratique ont voulu, dès le début, éviter le piège de

l'institutionnalisation : le *contact Improvisation* devait évoluer de manière naturelle, et toute tentative de le codifier risquait de le figer à l'intérieur d'un dogme, ce qui devait à tout prix être évité pour des raisons philosophiques. Le résultat est que la pratique du *contact improvisation* développe un remarquable savoir-faire chez les danseurs qui en font l'expérience mais procure peu de connaissances théoriques, d'outils de travail ou de communication aux danseurs qui désireraient analyser les problèmes qu'ils rencontrent.

Pourquoi tant insister sur l'importance du savoir théorique? C'est que l'usage de ce type de savoir rencontre de la résistance dans le milieu de la danse. Comme l'écrivaient Bruneau et Burns (2007), cette attitude de méfiance par rapport à la recherche théorique se retrouve aussi ailleurs, dans la pratique artistique en général où le chercheur est considéré comme « un Dracula de l'art qui aspire son essence et sa singularité au profit de savoirs démythifiés; trahison impardonnable violant l'insondable et les règles élémentaires de l'art » (p. 17). D'ailleurs, lorsqu'ils s'adressent au milieu de la danse, beaucoup d'auteurs (Fitt, 1988; Laws, 1988; Lycholat, 1982 a; Ryman et Ranney, 1978) se sentent obligés de rassurer leurs lecteurs sur le fait que l'intégrité de leur art n'est pas menacée par l'acquisition d'un savoir de nature théorique. « Les danseurs éprouvent de la suspicion à l'égard de la recherche comme si l'analyse et la quantification niait l'art », indiquent Cadopi et Bonnery (1990, p. 32). À cet effet, Laws (1988) constate que les danseurs analysent peu ou pas du tout les mouvements qu'ils exécutent. Pourtant, selon Lycholat (1983), une meilleure connaissance des limites du corps donnerait aux danseurs-partenaires l'assurance qu'il faut pour tenter l'inusité. L'apport de la science aurait donc des effets bénéfiques sur la santé des danseurs – ce qui est loin d'être négligeable – et également sur le résultat artistique en permettant à ces derniers d'explorer plus à fond les possibilités corporelles de leur art.

Dans le milieu de la danse, il y a donc peu ou pas de connaissances théoriques sur le travail de partenaire, peu ou pas de méthodes de travail éprouvées ou de techniques établies, peu ou pas de formation spécifique. Cependant, certains danseurs réussissent l'exécution de duos parfois spectaculaires sans effort visible. De plus, l'enseignant que je suis doit admettre que si l'utilisation de principes biomécaniques facilite la présentation des enjeux mécaniques des exercices que doivent faire les élèves, elle n'en garantit nullement une exécution réussie. D'autres facteurs, moins tangibles ceux-là, semblent jouer un rôle tout aussi important que la compréhension de principes biomécaniques sur la réussite de l'exécution des mouvements. Il semble donc impératif, pour mieux comprendre la complexité du travail de partenaire, d'identifier les facteurs, autres que la méconnaissance de la biomécanique ou le manque de force, qui pourraient expliquer le succès ou l'échec de l'exécution d'un duo chorégraphique. Ainsi le projet de recherche s'est développé en suivant certains objectifs directeurs.

1.3 Objectifs directeurs

Il apparaît que les danseurs professionnels possèdent une compétence, un savoir-faire, une technique suffisamment sophistiquée, même si elle n'est pas fondée sur une connaissance scientifique, pour leur permettre de réussir avec succès la tâche qui est exigée d'eux. Le chercheur qui, comme moi, désire mieux comprendre le travail de partenaire ne peut nier cette expertise et il a tout avantage à mettre en valeur cette source de savoir en faisant participer activement les danseurs experts au processus de théorisation du travail de partenaire. Que font-ils, que disent-ils et à quoi pensent-ils ~~durant leurs séances de travail~~? Quels types d'information échangent-ils et comment l'échangent-ils? Quel genre de rapport établissent-ils entre eux? Quelles étapes franchissent-ils jusqu'à l'exécution réussie d'un duo? Comment déterminent-ils la réussite de leur exécution? Des questions qu'il semble nécessaire d'approfondir pour

mieux identifier les éléments susceptibles de faciliter ou de gêner la réussite de l'exécution d'un duo chorégraphique.

Des considérations plus larges nous amèneraient également à porter un regard sur la nature de l'expertise des danseurs. Il faut se demander si cette expertise appartient à un savoir commun, propre à la profession, ou s'il s'agit d'habiletés développées individuellement, au hasard des expériences de chacun. Ce savoir est-il explicite et, donc, conscient, facilement accessible et transmissible? Ou est-il plutôt implicite, privé, nécessitant l'usage de stratégies d'élucidation pour y avoir accès? Il serait aussi intéressant de vérifier si ce savoir, malgré les succès auxquels il conduit, comporte des lacunes qu'il serait important de combler pour que la pratique du duo soit encore plus efficace.

Devant tant d'interrogations, cette recherche s'est imposée pour mieux m'outiller comme théoricien, comme enseignant et comme danseur partenaire. Ainsi, ce projet de recherche s'élabore autour des objectifs directeurs suivants :

- Mieux comprendre de quelle manière évolue le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique.
- Mettre au jour le savoir-faire des danseurs experts en les faisant participer au processus de théorisation du travail de partenaire.
- Isoler et définir des outils théoriques permettant d'apporter du sens et de l'efficacité à la pratique.
- Valoriser la connaissance théorique dans le milieu de la danse en démontrant sa pertinence dans le développement de stratégies d'intervention tant sur le plan de la formation des danseurs que celui de la pratique professionnelle, en particulier en ce qui concerne le duo chorégraphique.

Au terme de cette recherche, une modélisation du processus de travail de danseurs experts ayant pour tâche l'apprentissage d'un duo chorégraphique permettrait :

- de décrire la nature et les moyens utilisés par les danseurs pour apprendre un duo ;
- d'identifier les savoirs des danseurs experts et de constater leur impact sur le processus d'apprentissage et sur l'exécution de la chorégraphie;
- de développer des stratégies d'interventions pertinentes pour améliorer la formation des danseurs en ce qui concerne le travail de partenaire.

Plus spécifiquement, le projet de recherche s'articule autour d'une question précise.

1.4 Question de recherche

Le but de cette recherche est de mieux comprendre le processus de travail de deux danseurs en tentant de répondre à la question de recherche suivante :

Quels sont les moyens utilisés par les danseurs pour maîtriser un duo chorégraphique comportant du travail de partenaire?

Comme il l'a été mentionné plus haut, le duo chorégraphique peut comporter différents types de situations de travail à deux. Celles qui ont été étudiées spécifiquement dans cette recherche comportaient du travail de partenaire, c'est-à-dire que les mouvements exécutés par les danseurs impliquaient une dépendance physique entre eux.

Concernant la nature des moyens utilisés par les partenaires, la question de recherche est restée volontairement ouverte aux phénomènes qui allaient se présenter au cours de la cueillette des données. Ainsi, ces moyens pouvaient toucher autant les aspects moteurs, les aspects cognitifs et les aspects relationnels du travail de partenaire.

Concernant la maîtrise d'un duo chorégraphique, il s'agit de la dernière étape d'un processus de travail habituellement décrit dans le milieu de la danse par l'expression

« apprendre une chorégraphie ». Dans ce cas-ci, il ne s'agit toutefois pas d'une situation d'apprentissage liée à la formation, puisque les danseurs participants à la recherche avaient tous le statut d'expert, mais plutôt d'une situation de résolution de problème dans laquelle un objectif à atteindre, ou un état souhaité, est identifié sans qu'il soit possible pour un individu de l'atteindre immédiatement (Matlin, 2005 ; Novick et Bassok, 2005). Pour les danseurs, le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique débute avec leur premier contact avec la chorégraphie à reproduire, inclut un ensemble d'obstacles à surmonter et se termine avec la maîtrise de la chorégraphie c'est-à-dire la possibilité de reproduire à volonté une exécution réussie. En quelque sorte, la maîtrise d'un duo chorégraphique valide les moyens mis en œuvre par les danseurs pour l'apprendre.

Mais qu'est-ce qu'une exécution réussie, ou maîtrisée, d'une chorégraphie? C'est une question à laquelle cette recherche tentera de répondre puisque la définition de l'objectif de travail des danseurs – la tâche qu'ils cherchent à accomplir – en découle. Précisons toutefois qu'une même exécution peut être évaluée différemment selon qu'elle est perçue du point de vue du danseur, de celui du chorégraphe, de celui du répétiteur ou de celui du spectateur. Dans le cadre de cette recherche, puisqu'il s'agit de mieux comprendre comment les danseurs travaillent ensemble, seul leur point de vue est considéré dans l'évaluation de la réussite de l'exécution de la chorégraphie, et ce, sans y lui accorder une valeur supérieure aux autres points de vue.

Un autre aspect important à considérer dans l'étude du travail de partenaire réside dans le fait que deux individus doivent activement participer à l'atteinte d'un objectif commun. Cette particularité entraîne également son lot de questions. Comment les deux danseurs établissent-ils un objectif commun et comment évaluent-ils l'atteinte de cet objectif commun? Le font-ils conjointement ou individuellement? Si leur perception respective de l'objectif commun est différente, en sont-ils conscients? Et

qu'arrive-t-il lorsqu'un partenaire se dit satisfait du résultat alors que l'autre ne l'est pas? On imagine le conflit qui peut alors s'installer entre eux. Cet aspect relationnel se trouve également dans le choix des moyens mis en œuvre pour atteindre le résultat attendu. Comment deux individus arrivent-ils à travailler de manière harmonieuse? Ainsi, une première question de recherche entraîne une série de sous-questions qui ne sont pas posées comme des d'hypothèses mais qui font plutôt écho à mon expérience de chercheur praticien se rappelant les difficultés rencontrées lors de situations de travail réelles.

1.5 Sous-questions de recherche

Pour mieux comprendre la complexité du travail de partenaire, les sous-questions ont servi de repères pour nourrir le processus d'investigation. Concernant les moyens mis en œuvre par les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique, l'analyse des données et l'interprétation des résultats se sont effectuées en tentant de répondre aux questions suivantes :

- Comment chaque partenaire établit-il son objectif individuel de travail?
- Comment chaque partenaire reconnaît-il l'objectif individuel de son partenaire?
- Comment chaque partenaire participe-t-il à l'élaboration d'un objectif commun?
- Comment chaque partenaire atteint-il son objectif individuel de travail?
- Comment chaque partenaire contribue-t-il à l'atteinte de l'objectif individuel de son partenaire?
- Comment chaque partenaire contribue-t-il à l'atteinte de l'objectif commun?
- Comment chaque partenaire évalue-t-il l'atteinte de son objectif individuel?
- Comment chaque partenaire évalue-t-il l'atteinte de l'objectif individuel de son partenaire?
- Comment chaque danseur évalue-t-il l'atteinte de l'objectif commun?

Concernant la nature des savoirs des danseurs, d'autres sous-questions sont formulées :

- De quoi est constitué le savoir utilisé par les danseurs lorsqu'ils travaillent à deux?
- Quelle est la part implicite et la part explicite du savoir des danseurs?
- Sur quelle base (expérience pratique, croyance, données scientifiques, etc.) se fonde le savoir des danseurs?

Finalement, concernant la nature même du travail de partenaire, la sous-question suivante est posée :

- Le travail de partenaire consiste-t-il en une expérience commune de la danse ou simplement en la somme d'expériences individuelles?

Toutes ces questions étaient au départ des pistes de réflexion et autant d'axes permettant à mon regard de rester sensible à ce qui se passait en studio sans déterminer à l'avance ce que je devais observer. Comme on le verra plus loin dans les chapitres présentant les résultats de la recherche, certaines questions ont été plus approfondies que d'autres parce qu'elles touchaient des aspects du travail de partenaire qui ont particulièrement interpellés le praticien que je suis et parce qu'elles ont fait émerger chez moi une meilleure compréhension de la pratique du travail de partenaire.

Les résultats de cette recherche s'adressent principalement aux praticiens du domaine de la danse : les danseurs, les chorégraphes, les répétiteurs et particulièrement les enseignants. Comme il a été souligné plus haut, la formation dans le domaine du travail de partenaire en danse est souvent inadéquate, voire simplement absente. En partageant le fruit de mes travaux avec les enseignants en danse, je souhaite participer à l'amélioration de la formation des futurs danseurs qui deviendront eux-mêmes de

futurs chorégraphes, de futurs répétiteurs et de futurs enseignants. Une meilleure formation des élèves profitera éventuellement à l'ensemble du milieu. Le travail de partenaire deviendra plus performant sur le plan technique, plus sécuritaire sur le plan de la santé et aussi plus expressif sur le plan artistique.

En jetant les bases d'un savoir théorique portant sur le travail de partenaire, travail que j'ai amorcé à la maîtrise, j'espère aussi stimuler la curiosité d'autres chercheurs. Ainsi, le développement de la connaissance théorique sur le travail de partenaire pourrait prendre un essor important, et je pourrais alors bénéficier des apports d'autres experts et ainsi élargir ma propre compréhension de cette pratique.

Maintenant que la problématique est identifiée et que la question de recherche est posée, voyons, dans le chapitre suivant, de quelle manière le cadre théorique a évolué tout au cours de mon investigation, n'ayant au départ que les outils théoriques relevés dans le cadre de mon projet de maîtrise et celui de mes premières investigations au doctorat. Je souhaitais de la sorte rester ouvert aux réalités observées et me laisser guider vers les pistes théoriques qui m'apparaissaient les plus prometteuses.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.0 Introduction

Mon désir de faire de la recherche, tout d'abord à la maîtrise et maintenant au doctorat, est avant tout motivé par un questionnement issu de mon expérience professionnel en tant que danseur interprète et enseignant : Comment améliorer la pratique du travail de partenaire en danse afin de rendre l'exécution des duos chorégraphiques plus performante au plan technique, plus sécuritaire au plan de la santé et plus expressive au plan artistique ? Par le passé, je me suis surtout intéressé aux aspects biomécaniques liés à l'exécution des portés. Bien qu'une connaissance de la physique newtonienne offre des pistes de solution intéressantes à de nombreux problèmes techniques rencontrés par les danseurs, il m'a fallu admettre que dans certaines situations, elle ne suffisait pas à expliquer les raisons du succès ou de l'échec du travail des danseurs. Il m'est alors impératif de poursuivre mon investigation en étudiant le processus de travail des danseurs engagés dans la tâche d'apprendre un duo chorégraphique. En développant une compréhension plus théorique du travail de partenaire, mon but reste toujours celui d'améliorer la pratique du danseur.

Il est important de préciser ici que ma position de chercheur est celle d'un généraliste en ce sens que je ne me réclame d'aucune école de pensée. Ainsi, le choix des concepts utilisés dans cette recherche pour interpréter les phénomènes observés s'est fait non pas en fonction d'un point de vue théorique précis à défendre mais en fonction de l'éclairage additionnel que ces concepts apportaient à la pratique du

travail de partenaire. Certains théoriciens pourraient se sentir inconfortables à l'idée de côtoyer, dans un même texte, des concepts issus de la psychologie cognitive et de la phénoménologie par exemple, mais l'enjeu ici était d'offrir du matériel conceptuel suffisamment riche et ouvert pour que chacun puisse interpréter les résultats selon sa posture épistémologique et y développer d'autres pistes de recherche.

Cette recherche est exploratoire en ce sens qu'elle n'avait pas au départ d'hypothèse à vérifier. Je voulais simplement observer le travail des danseurs et me laisser interpellé par les phénomènes qui allaient surgir. Le travail de partenaire ayant jusqu'à présent fait l'objet de peu d'études systématiques, il semblait important de l'étudier avant tout comme un phénomène global et complexe. J'ai trouvé dans la théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1990) une méthode d'analyse de données compatible avec cette approche inclusive que je souhaitais adopter. Comme l'explique Sévigny (1999), l'enjeu de la théorisation ancrée est de « construire inductivement, à partir des premiers concernés, une théorie ou des éléments de théorie sur un objet encore peu documenté. » (p. 51)

Selon les principes de la théorisation ancrée, présentés plus loin dans ce chapitre, le cadre conceptuel de la recherche n'était pas fixe mais a évolué à mesure qu'émergeaient des éléments de théorie provenant de l'analyse des données. C'est pourquoi il est difficile de rendre compte, à l'intérieur d'un texte qui se lit de manière linéaire, du rapport dynamique qui s'est installé entre le cadre conceptuel et les éléments de théories émergeant de l'observation du travail des danseurs. Les contraintes structurelles de la présentation d'un travail de recherche exige que le cadre conceptuel soit exposé ici, avant la présentation de la méthodologie, de l'analyse des données et de l'interprétation de résultats, mais il est important de se rappeler que jusqu'à la fin, l'émergence de phénomènes inédits a suscité de nouvelles

interrogations, entraînant une nouvelle investigation conceptuelle et une réorganisation du cadre conceptuel.

Cela dit, il est possible d'ordonner rétroactivement le cadre conceptuel de manière à faire état des auteurs, ouvrages de référence, courants de pensées et concepts qui ont soutenu ma réflexion et affiné ma compréhension du travail de partenaire. Je peux maintenant rassembler autour de trois pôles ce que Bruneau et Burns (2007) nomment la famille intellectuelle du chercheur. Pour les besoins spécifiques de cette étude, ces pôles sont identifiés comme étant un pôle pratique, un pôle théorique et un pôle méthodologique.

La figure 2.1 illustre le cadre conceptuel et ses trois pôles. On remarque que le projet de recherche se situe plus près du pôle pratique que des autres pôles. Je désirais ainsi souligner mon intention de développer une meilleure compréhension du travail de partenaire en m'appuyant principalement sur l'étude de la pratique des danseurs. De ce besoin de faire une étude de pratique découlait un choix de méthodologie de

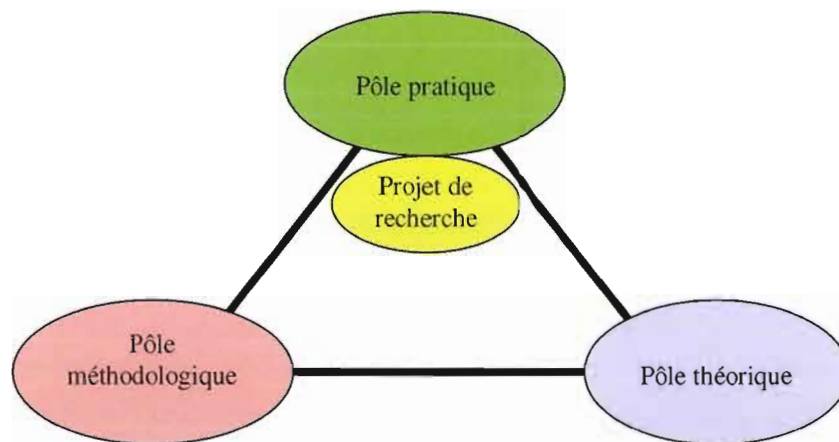


Figure 2.1 Le projet de recherche situé dans son cadre conceptuel.

recherche approprié dont les fondements théoriques sont réunis autour du pôle méthodologique. Finalement, pour souligner le fait que le cadre conceptuel a continué d'évoluer tout au cours de la recherche, le pôle théorique sera présenté en dernier lieu.

2.1 Pôle pratique

Dans le domaine des arts, indiquent Bruneau et Burns (2007), la dichotomie entre la théorie et la pratique reste très présente puisque pour les artistes, la théorie est généralement suspecte alors que la pratique paraît contenir l'essentiel. Le geste de l'artiste est intelligent puisqu'il produit des résultats, et le savoir se développe en fonction du résultat que les actions produisent. Tant que sa pratique fonctionne, l'artiste ne la questionne pas. La pratique réflexive part d'un malaise, ou d'une situation intrigante, qui pousse l'artiste-praticien à vouloir comprendre et à devenir un praticien réflexif (Bruneau et Burns, 2007). Par l'application d'une méthode de recherche appropriée, il a alors accès aux théories personnelles qui fonctionnent et qui lui échapperaient autrement. Le savoir pratique de l'artiste est une richesse qui devrait être dévoilée pour devenir explicite et donc, transférable à d'autres artistes grâce à des activités d'apprentissage.

Dans leurs travaux sur les pratiques professionnelles, Argyris et Schön (1981) expliquent que toute activité implique un certain nombre d'actions exécutées de manière non consciente. Dans tous les métiers, on retrouve des praticiens qui agissent avec assurance sans pour autant pouvoir nommer les savoirs sur lesquels ils s'appuient pour le faire. Cette part non consciente du savoir est désignée à l'aide de différents termes : le savoir-faire, le geste intelligent, l'intuition, le savoir pratique, le savoir tacite, le savoir implicite, etc. Peu importe le terme utilisé, il s'agit d'un phénomène qui revêt trois principes selon Schön (1983) :

- 1) La mise en œuvre des savoirs implicites s'effectue spontanément. Les actions entreprises, qu'elles soient physiques ou mentales, ne sont pas le résultat d'une réflexion consciente.
- 2) La source d'acquisition des savoir-faire s'efface progressivement de la mémoire. Nous ne savons plus quand ou comment les savoirs nécessaires à la réalisation de nos actions ont été acquis.
- 3) La conscience initiale d'un savoir acquis s'est transformée en sensations. Il est difficile de décrire le savoir révélé par notre comportement, les motivations de nos actions, sauf en termes vagues.

Ces caractéristiques du savoir implicite expliqueraient pourquoi il semble parfois difficile pour un danseur de décrire ou même de comprendre ce qu'il fait pour réussir l'exécution de certains mouvements. Ses actions spontanées et automatisées s'effectuent généralement sous le seuil de la conscience. Il est toutefois souhaitable de pouvoir nommer, analyser et comprendre les savoirs sur lesquels s'appuie l'expertise des danseurs afin que cette richesse puisse être reconnue, partagée et utilisée par les générations de danseurs à venir.

2.1.1 L'expertise des danseurs

En psychologie cognitive, l'expert est défini comme un individu démontrant une performance exceptionnelle dans un domaine d'activité donné et ce, de manière constante (Matlin, 2005). L'expert possède un important bagage de connaissances mémorisées et utilise des stratégies efficaces de rappel pour y avoir accès, comme nous le verrons plus loin. Il a ainsi à sa disposition un répertoire de réponses pertinentes rapidement activées sous forme d'automatismes.

Confronté à une tâche complexe, l'expert la divise en sous-tâches qu'il peut effectuer de manière parallèle, contrairement au novice qui aborderait le travail de manière

sérielle, ne pouvant effectuer qu'une chose à la fois. L'expert résout les problèmes auxquels il est confronté en saisissant de manière globale l'essence de la situation problématique alors que le novice a plutôt tendance à s'attarder sur des éléments isolés. L'expert arriverait ainsi à mieux cadrer le problème en s'en construisant une représentation juste dans laquelle se retrouvent ses éléments structurels pertinents (Matlin, 2005; Novick et Bassok, 2005).

Pour Durand (1997), « l'expertise transcende la compétence, en en élevant le niveau de façon analogue à un saut quantique et en en recombinaut ses différents éléments de savoir-faire et de connaissance, de façon quasi fusionnelle. » (p. 17) L'auteur dit emprunter aux sciences de l'éducation une définition classique des savoirs – savoir, savoir-faire, savoir-être – pour identifier les trois dimensions de ce qu'il appelle la compétence : la connaissance (savoir) qu'il associe à l'information, la pratique (savoir-faire) qu'il associe à l'action et l'attitude (savoir-être) qu'il associe à l'interaction. C'est cette définition classique des savoirs qui sera aussi utilisée pour décrire l'expertise des danseurs.

2.1.1.1 Le savoir

Astolfi (1992) décrit le savoir comme une construction conceptuelle liée à une problématique spécifique. Il comporterait un aspect fonctionnel qui le rendrait mobilisable pour la production ou la transformation du réel, contrairement à la connaissance qui serait plus subjective, plus intériorisée et plus difficilement transmissible. La connaissance pourrait toutefois être inférée à travers des énoncés (Barbier, 1996), autrement dit, la connaissance se manifesterait à travers les savoirs mobilisés.

D'autres auteurs (Develay, 2004; Lasnier, 2000; Tardif, 1997) qualifient de déclaratif, le savoir associé explicitement aux théories qu'utilise l'individu, aux faits qu'il

constate, aux règles qu'il applique, bref, toutes connaissances qui sont habituellement verbalisables et, donc, employées de manière relativement consciente pour répondre aux exigences d'une situation. Les savoirs déclaratifs n'auraient pas besoin d'être justes pour être utilisés. Les croyances ayant cours dans le milieu de la danse, qu'elles soient fondées ou non, seraient donc des savoirs déclaratifs.

Par ailleurs, Durand (1997) divise le savoir en plusieurs catégories :

- Le savoir-quoi est associé à l'information et s'apparente à l'empirisme du savoir-faire avec une composante d'intuition, mais sans inclure d'explications cognitives lesquelles seraient associées au savoir-pourquoi.
- Le savoir-pourquoi relève de la compréhension stratégique « c'est-à-dire une explication cohérente et construite de pourquoi il convient de faire ce que le "savoir quoi" suggère ». (p.26)
- Le savoir-qui permet d'identifier qui devrait faire quoi, une dimension qui semble importante de relever pour l'étude du travail de partenaire en danse puisque chaque danseur doit précisément identifier, au-delà du rôle qu'il joue, quelles actions il doit poser.

Pour Barbier (1996), le savoir se manifeste par le biais d'un discours explicite composé d'énoncés qui permettent la communication. Pour lui, les énoncés affirmatifs sont ceux liés à la représentation d'un objet, d'un événement ou d'une situation, ou encore à la représentation de la relation qui existe entre eux. Les énoncés opératifs sont ceux liés aux comportements, au savoir-faire.

2.1.1.2 Le savoir-faire

Le savoir-faire concerne les opérations mentales ou motrices effectuées de manière automatique, ou presque, lors de l'exécution d'une tâche (Develay, 2004; Lasnier, 2000; Tardif, 1997). Pour un danseur, le savoir-faire se manifeste de deux façons. D'une part, lorsqu'il danse, il effectue automatiquement et souvent inconsciemment

une série d'actions mentales et motrices qui lui permettent d'exécuter avec justesse les mouvements que la chorégraphie exige. Lorsqu'on lui demande comment il réussit, le danseur a parfois de la difficulté à décrire les actions spécifiques qu'il pose, une difficulté que l'on retrouve d'ailleurs dans tous les métiers (Argyris et Schön, 1981).

D'autre part, lorsqu'il apprend une chorégraphie, le danseur procède avec méthode pour identifier, mémoriser et comprendre les mouvements à apprendre. Selon la situation présente et en gardant en tête l'objectif global, il doit choisir quelle opération sera effectuée à quel moment pour atteindre son objectif global. On qualifie de conditionnels les savoirs qui déterminent à quel moment et dans quel contexte seront utilisés les autres types de savoirs (Develay, 2004; Lasnier, 2000; Tardif, 1997). Ce n'est pas tout de connaître les opérations à effectuer : il faut aussi savoir quand il est approprié de les réaliser. C'est à ce niveau que les danseurs peuvent effectuer des transferts d'apprentissages en appliquant à une nouvelle situation des savoirs acquis dans un autre contexte.

Pour sa part, Barbier (1996) identifie différents types de savoir-faire :

- Des savoirs de routine, mobilisés lorsque les opérations et les matériaux avec lesquels compose l'individu sont stables. Le danseur exécute une chorégraphie qu'il connaît par cœur.
- Des savoirs procéduraux, mobilisés lorsque les opérations sont stables alors que les matériaux ne le sont pas. Le danseur apprend une nouvelle chorégraphie mais a déjà une bonne idée sur la façon d'en exécuter les mouvements. Il mémorise une nouvelle séquence de mouvements mais pris individuellement, il en maîtrise l'exécution.
- Des savoirs d'action, mobilisés lorsque les opérations et les matériaux sont instables. Il s'agit alors d'activités de résolution de problème amenant à de

nouveaux énoncés et à de nouvelles représentations. Dans ce cas, le danseur apprend une nouvelle chorégraphie dont les mouvements lui sont inconnus. Son savoir-faire se manifeste alors dans la mise en place d'un processus de travail lui permettant d'apprendre de nouveaux mouvements et de comprendre comment en réussir l'exécution.

De plus, un aspect de la compétence que mentionne Durand (1997) est celui du savoir-faire collectif, c'est-à-dire des façons de fonctionner partagées entre les membres d'un même groupe. Identifier cette dimension de l'expertise des danseurs semble particulièrement approprié à l'étude du travail de partenaire où deux danseurs doivent travailler ensemble pour apprendre un duo malgré le fait que chacun joue un rôle différent. L'auteur indique que le savoir-faire collectif ne peut opérer efficacement sans savoir-être ou, plus précisément, « sans capacité à se comporter ensemble de façon productive. » (p. 31)

2.1.1.3 Le savoir-être

Durand (1997) associe le savoir-être à l'attitude d'un individu, c'est-à-dire à son comportement, sa motivation et sa volonté, ainsi qu'à son identité et à sa culture. Pour l'auteur ,

[...] la question du comportement et plus encore de l'identité et de la volonté constitue [...] un aspect essentiel de la capacité d'un individu ou d'une organisation à accomplir quoi que ce soit, en un mot de sa compétence. [...] Une organisation motivée est plus compétente qu'une organisation abattue et amorphe, pourtant dotée des mêmes savoirs et savoir-faire. (p. 21)

Dans les revues spécialisées sont publiés des articles qui mettent en lumière, grâce au témoignage de danseurs, la dimension d'un savoir-être plus spécifiquement liée au travail de partenaire. À propos de danseurs travaillant ensemble en duo, Taylor (1982) observe ceci : « They foster a technical and emotional support system that

glows with humanity⁹. » (p.116) Pour lui, le travail de partenaire est un défi au plan humain puisque chaque danseur doit être sensible à l'état physique et psychologique de l'autre, et être prêt à répondre immédiatement à tout ce qui survient, même l'imprévu, c'est-à-dire l'art d'être là, ensemble.

Pour Taylor (1982), les perceptions individuelles de chaque partenaire sont entremêlées au point de donner l'impression qu'ils partagent une conscience commune. Cette façon de voir m'apparaît particulièrement intéressante étant donné mon questionnement sur la nature des mouvements exécutés par deux danseurs : l'expérience d'un duo chorégraphique est-elle commune aux deux danseurs ou est-elle la somme d'expériences individuelles? Hodes (1984) suggère une réponse à cette question : « A beautiful lift embodies the perfection that exists between two people in their dream... While some extend into spectacular virtuosity, most rely on two bodies becoming one¹⁰. » (p. 67) Ces deux témoignages corroborent l'idée que l'expérience du duo chorégraphique comporterait un aspect commun aux deux danseurs.

Ailleurs, Hodes (1984) souligne l'importance qu'il accorde aux qualités humaines chez les partenaires : les femmes et les hommes se doivent de travailler avec détermination jusqu'à l'épuisement. Les femmes doivent montrer du courage, les hommes de la douceur, et il est préférable qu'ils s'entendent bien. Pour lui, les partenaires ne sont pas surhumains mais encore plus complètement humains. De son côté, Cynthia Gregory, ex-danseuse étoile au New York City Ballet (Maynard, 1975), témoigne de la tension sexuelle qu'elle ressent parfois lorsqu'elle travaille avec un partenaire : « ...to be thrilled, as a woman needs to be thrilled, to dance like a woman in love... I need a partner who makes me feel like a woman – who gives me an

⁹ « Les partenaires se donnent un système de soutien à la fois technique et humain rempli d'humanité. »

¹⁰ « Un beau porté représente la perfection dont rêvent deux personnes... Même si certains portés deviennent spectaculaires, la plupart consistent en deux corps devenant un seul. »

intense realization of my feminity¹¹. » (p. 38) On voit que pour elle, le rapport entre les partenaires n'est pas un rapport entre individus asexués aux prises avec des contraintes mécaniques. Son identité de femme et celle de son partenaire masculin ont une incidence sur son expérience du duo chorégraphique.

Dans la littérature spécialisée en danse, le magazine *Contact Quarterly* occupe une place particulière, puisqu'il est dédié à la diffusion d'informations concernant la pratique du *contact improvisation*. Le *contact improvisation* est une forme de danse improvisée ayant pour thème le maintien d'un contact corporel entre les partenaires, ce qui donne habituellement lieu à des échanges de poids. Le *contact improvisation* a grandement contribué au développement du travail de partenaire traditionnel, comme Schwartz (2004) l'explique en indiquant que le rapport plus égalitaire entre les hommes et les femmes, chacun pouvant maintenant s'identifier indifféremment au rôle de porteur et à celui de supporté, serait un héritage du *contact improvisation*. Cela dit, ce même auteur précise que les habiletés physiques et perceptuelles développées par cette pratique doivent avant tout servir au contexte d'une danse improvisée.

Les danseurs, qu'ils pratiquent le *contact improvisation* ou du travail de partenaire traditionnel, accordent donc une importance capitale à la dimension humaine car elle favorise non seulement l'atteinte de leur objectif de travail, un aspect fonctionnel, mais aussi parce qu'elle procure une expérience humaine enrichissante. À cet effet, Durand (1997) souligne que les différentes dimensions de la compétence, la connaissance, la pratique et l'attitude, interagissent entre elles de manière dynamique. Ainsi, le savoir-être est inopérant sans savoir-faire, la connaissance est stérile si elle ne s'appuie pas sur des attitudes appropriées et le savoir-être reste inutile sans

¹¹ « ...pour être électrisée comme une femme a besoin de l'être pour danser comme une femme amoureuse... J'ai besoin d'un partenaire qui me fait sentir comme une femme – qui me donne une intense connexion avec ma féminité. » *Thrilled* est difficile à traduire ici. Il y a dans ce terme une connotation sexuelle qui n'est pas explicite.

compréhension des enjeux, des stratégies et des processus d'action, c'est-à-dire sans connaissance.

L'expertise des danseurs n'est donc pas constituée d'un seul savoir mais de multiples savoirs, que les danseurs utiliseraient avec discernement selon les besoins de la situation de travail rencontrée. La figure 2.2 reprend le cadre conceptuel en développant le pôle pratique pour mieux présenter les éléments constitutifs de l'expertise des danseurs que la littérature a permis d'identifier. On y distingue le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le savoir est constitué d'un ensemble de connaissances habituellement explicites dans lequel on retrouve, entre autres, des informations sur le quoi, le qui et le pourquoi. Le savoir inclut également les règles de conduite issues des croyances ou des traditions provenant de la culture de la danse. Le savoir-faire est habituellement implicite et inclut les savoirs de routine, savoirs procéduraux et savoirs conditionnels permettant d'accomplir avec succès une tâche sans mobiliser une grande attention de la part de l'agissant. Finalement, le savoir-être concerne l'attitude du danseur, soient le comportement, la motivation et la volonté qu'il met à la réalisation de sa tâche. Le savoir-être est aussi associé à l'identité professionnelle du danseur dans son domaine d'expertise.

Comme le rappellent Argyris et Schön (1981), il est important de faire la distinction entre les savoirs professés et les savoirs actuellement utilisés, entre les théories auxquelles le praticien fait explicitement appel pour justifier ses actions et les théories qui guident réellement mais implicitement ses actions. Le défi pour qui entreprend une recherche de pratique est d'employer une méthodologie appropriée afin de mettre au jour les savoirs réellement utilisés par les danseurs au-delà des théories qu'ils professent et du discours qu'ils emploient pour expliquer ce qu'ils font lorsqu'ils apprennent un duo chorégraphique.

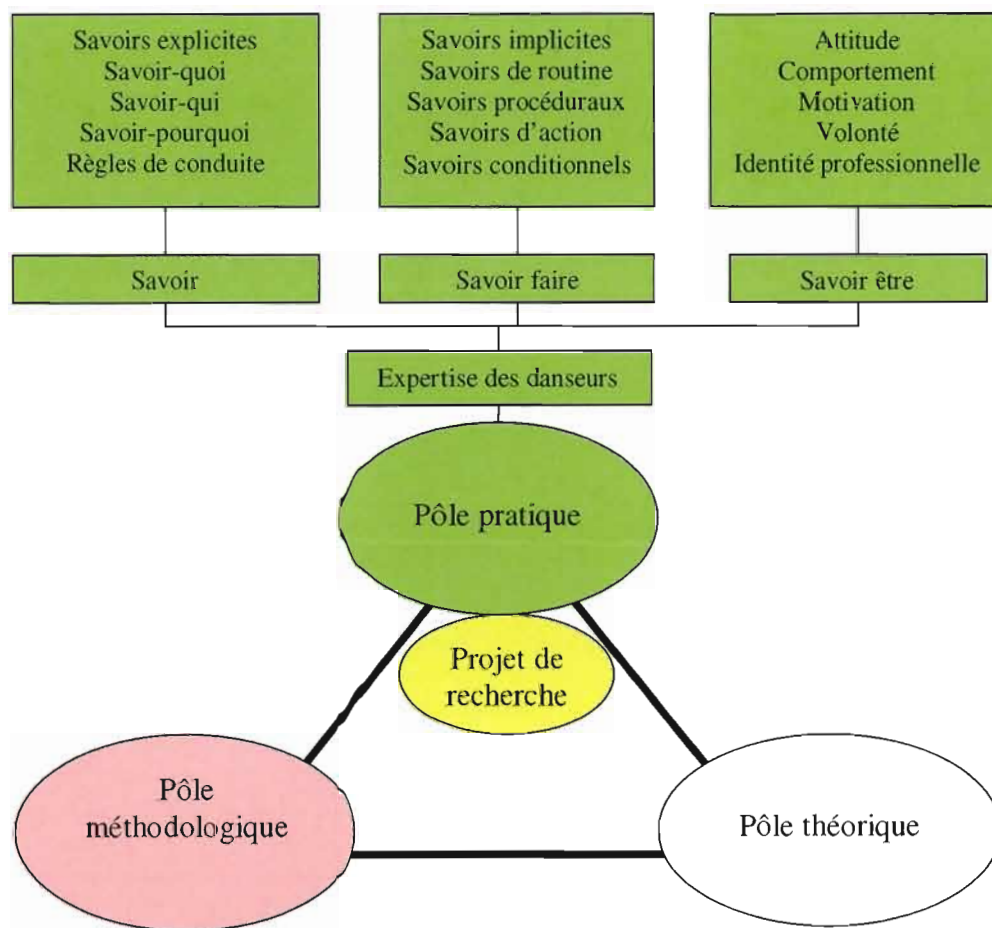


Figure 2.2 Pôle pratique du cadre conceptuel de la recherche.

2.2 Pôle méthodologique

Le pôle méthodologique du cadre conceptuel consiste principalement à présenter les sources de savoirs qui ont nourri ma réflexion sur la méthodologie de recherche et qui ont contribué à préciser le choix des outils méthodologiques employés pour l'étude du travail de partenaire. Ces choix seront présentés en détails au prochain chapitre, alors que sera décrite la démarche méthodologique.

« La méthodologie est au chercheur ce que la technique est à l'artiste : une contrainte qui libère l'expression et permet de communiquer avec le public », disent Bruneau et Burns (2007, p. 81) en soulignant l'importance pour le chercheur de choisir la bonne approche méthodologique afin de bien répondre aux questions de recherche qu'il se pose. Le choix méthodologique va non seulement faciliter le déroulement de la recherche mais également, et surtout, en légitimer les résultats, expliquent les auteurs.

Cette thèse se situe dans le grand paradigme de la recherche qualitative, c'est-à-dire qu'elle n'aspire pas à expliquer un phénomène – le travail de partenaire étant trop complexe pour espérer y parvenir –, mais plutôt à le décrire du mieux possible afin d'y apporter un éclairage additionnel. En tant qu'étude de pratique, cette recherche se situe à la rencontre de plusieurs subjectivités, celle de chaque danseur participant et la mienne. Selon Sanger (1996), la personnalité de l'observateur a une grande influence non seulement sur la description de ce qui est observé, mais également sur le choix de ce qui est observé, comme on le verra plus loin dans le pôle théorique lorsqu'il sera question de perception. Que cet observateur en soit conscient ou non, certains aspects lui sauteront aux yeux alors que d'autres lui resteront cachés. Pour Sévigny (1999), cette sensibilité du chercheur est même une de ses contributions à l'avancement du savoir, ce que corrobore également Legault (2006) :

On dit parfois que le chercheur est « l'instrument principal de la recherche ». Lorsque le corpus des données de la recherche est constitué, le travail d'analyse consiste essentiellement à élaborer, on dit parfois faire émerger, un ensemble de catégories descriptives. C'est le chercheur, au cœur de sa subjectivité, avec son intelligence et sa sensibilité, qui fait ce travail... Il s'agit d'un véritable acte de création, et la création renvoie nécessairement à la démarche du créateur, à la personne qu'il est, au regard singulier qu'il pose sur le monde. (p.10)

Les valeurs du chercheur, dans ce cas-ci, ne doivent donc pas être considérées comme une menace qui biaiserait les résultats de la recherche mais, au contraire, comme un enrichissement. L'acceptation, voire la valorisation de la subjectivité du chercheur, m'apparaît centrale puisque je ne peux pas, et ne souhaite pas, nier mon histoire

personnelle comme partenaire. L'objectivité souhaitée est ainsi associée à la nécessité d'une distanciation devant plusieurs positions possibles plutôt qu'à une neutralité (Bruneau et Burns, 2007; Strauss et Corbin, 1990).

La méthodologie utilisée au cours de ce travail se veut hybride puisqu'elle emprunte des éléments à différentes approches méthodologiques éprouvées et les assemble dans un nouveau design correspondant aux besoins de la recherche (Bruneau et Burns, 2007). Le pôle méthodologique comporte deux éléments : 1) la cueillette de données; et 2) l'analyse des données recueillies et l'interprétation des résultats.

2.2.1 La cueillette des données

Étudier le travail des danseurs professionnels sur le terrain pourrait qualifier cette recherche d'ethnographique. Toutefois, il ne s'agit pas d'ethnographie au sens où l'entend Frosch (1999), puisque mon but n'est pas de comprendre une culture à travers sa danse ou de comprendre une danse à travers sa culture, mais bien de comprendre comment se comportent deux danseurs qui travaillent ensemble. Par contre, ce comportement s'inscrit dans une culture de la danse où les habitudes de travail et le rapport entre les gens sont fortement influencés par une longue tradition. Aussi, l'observation et l'entrevue, des méthodes de cueillette de données typiquement ethnographiques, sont donc celles que j'ai retenues pour ma recherche.

2.2.1.1 L'observation

L'observation sert à documenter le comportement d'un ou plusieurs individus dans une situation donnée. Il s'agit pour le chercheur d'être témoin de ce qui se fait et de ce qui se dit pour ensuite en faire une description le plus précisément possible (Sommer et Sommer, 1986).

Selon Sanger (1996), l'observation peut se faire de deux façons :

- 1) L'observation systématique cherche à examiner un phénomène qui a été préalablement identifié et fait appel à une grille d'observation constituée de catégories prédéfinies. Le possible danger de cette approche est d'omettre des phénomènes significatifs, de passer à côté de ce qui a du sens. Pour Sanger (1996), cette méthode suivrait la logique du connu plutôt que celle de l'inconnu.
- 2) L'observation informelle (*casual observation*) laisse plutôt parler le phénomène. On observe tout et on laisse sa sensibilité induire ce qui a du sens, sans structure ou idée préconçue. Le danger ici est de trop en prendre et d'être submergé par une grande quantité de données.

Sanger (1996), Bruneau et Burns (2007) et Sommer et Sommer (1986) suggèrent d'utiliser conjointement ces deux méthodes, en commençant par observer de façon informelle au début de la recherche, puis de structurer l'observation de façon systématique au fur et à mesure que le chercheur saisit la direction que prend son enquête.

L'observation exige le respect d'un certain nombre de paramètres. Tout d'abord, il est fondamental de considérer la position physique de l'observateur, pour des raisons à la fois méthodologiques et éthiques. Différentes approches sont possibles :

- 1) Observer à l'insu des sujets. Cette approche est utile si l'on veut observer le comportement des gens dans des endroits publics. Il est alors nécessaire de se fondre dans l'environnement, de disparaître, pour ainsi dire (Sommer et Sommer, 1986).
- 2) S'annoncer comme observateur et, au mieux, espérer déranger le moins possible le phénomène étudié (Sanger, 1996). La position géographique de l'observateur serait alors cruciale puisqu'il faut s'effacer le plus possible.
- 3) Faire une observation participante (Sommer et Sommer, 1986) en jouant un rôle actif dans la situation observée. Il s'agirait, par exemple, de participer au

processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique en même temps qu'en faire l'étude. Le chercheur doit alors s'assurer d'avoir la compétence nécessaire pour jouer son rôle et avertir les participants du double rôle qu'il joue.

Ensuite, le contexte dans lequel la situation est observée doit également être considéré (Bruneau et Burns, 2007; Sommer et Sommer, 1986). Le chercheur a plusieurs options :

- 1) Faire une expérimentation en laboratoire. Les variables, c'est-à-dire les éléments susceptibles d'avoir une influence sur le comportement des individus observés, sont alors rigoureusement contrôlées.
- 2) Faire de l'observation en milieu naturel. Les variables, dans ce cas, ne sont pas contrôlées et peuvent devenir incontrôlables.
- 3) Faire une expérimentation sur le terrain, c'est-à-dire provoquer une situation et l'observer dans son environnement naturel. Le but est alors de constater la réaction des participants face à un phénomène précis.
- 4) Créer une situation simulée dans laquelle sont recréées les conditions semblables à celles qui se manifestent en milieu naturel. Cela peut parfois s'avérer nécessaire pour des raisons pratiques, comme le fait de ne pas avoir accès à la situation qui doit être observée. On a par la suite l'obligation d'annoncer clairement, lors de la publication des résultats, qu'il ne s'agit pas d'une situation réelle.

L'observation peut se faire en direct ou en différé (Paré, Lirette et Piéron, 1988). L'observation directe se fait au moment même où la situation est vécue. L'observation différée se fait plus tard, grâce à un enregistrement audiovisuel de la situation observée, et exige de l'équipement technique. Selon Paré, Lirette et Piéron (1988), elle demanderait plus de temps mais offrirait des informations plus riches.

2.2.1.2 L'entrevue

Si l'observation indique ce que fait et dit un individu dans une situation particulière, elle ne permet pas de savoir ce qu'il pense. L'entrevue est un outil de collecte de données qui donne accès au savoir privé et permet de connaître non seulement comment les individus agissent, mais aussi les raisonnements et les états émotifs qui motivent leurs actions.

Sommer et Sommer (1986) décrivent différents types d'entrevue :

- 1) L'entrevue structurée, souvent sous la forme d'un questionnaire, pose exactement les mêmes questions à tous les participants. Elle permet d'accumuler et de traiter rapidement une grande quantité de données et est particulièrement efficace pour comparer les réponses d'un sujet à celles d'un autre.
- 2) L'entrevue semi-structurée pose aussi les mêmes questions à tous les participants, mais selon une formulation qui varie d'une entrevue à l'autre.
- 3) L'entrevue non structurée est exploratoire et laisse à l'intervieweur la possibilité de suivre les pistes de réponses qui se présentent au cours de l'entretien. Elle fait parfois ressortir des aspects insoupçonnés d'un phénomène à étudier. Elle découle de la logique de l'inconnu et reste une étape essentielle à la préparation d'entretiens plus structurés.

Plusieurs auteurs (Berbaum, 1995; Develay, 2004; Vermersch, 2003) affirment que la simple connaissance du résultat informe peu sur le processus de travail qui mène à ce résultat. C'est souvent dans le processus que se manifeste l'expertise. Depuis que se précise le sujet de ma thèse, ma recherche me ramène sans cesse aux théories sur le savoir-faire, le savoir tacite et le savoir implicite, toutes des formulations servant à désigner le même phénomène : des actions efficaces effectuées de manière non consciente. Deux techniques d'entrevue apparaissent prometteuses pour faire la lumière sur ces savoir-faire : l'entretien d'explicitation (Dubé, 2006; Mouchet, 2003;

Vermersch, 2003; Vermersch et Arbeau, 1996) et le rappel stimulé (Mouchet, 2003; Tochon, 1996; Trudel, Haughian et Gilbert, 1996).

L'entretien d'explicitation (EDE), développé par Vermersch (2003) et ses collègues du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), facilite la description fine et précise du déroulement d'une action telle qu'elle a été vécue à un moment donné. L'EDE révélerait les raisonnements qui ont été réellement effectués, les savoirs théoriques qui ont été réellement mis en œuvre et les buts qui ont été réellement visés. Ce type d'entretien serait d'une grande aide puisque, selon Vermersch (2003), la description des actions est une pratique peu naturelle. Souvent, on chercherait plutôt à porter un jugement sur ce qui est arrivé, à justifier ses intentions ou à afficher un savoir théorique par des affirmations trop générales.

Le rappel stimulé est l'utilisation de la rétroaction vidéo comme « instrument privilégié pour développer la pensée en action et la pensée sur l'action... », dit Tochon (1996, p. 467) qui ajoute que le terme « rappel stimulé » devrait désigner, parmi différentes méthodologies de recherche utilisant la rétroaction vidéo, celle dont le but est de reconstituer les processus de travail utilisés lors de situations passées.

Mouchet (2003), dans sa recherche de doctorat sur la prise de décision chez les joueurs de rugby, décrit l'usage qu'il fait du rappel stimulé. À partir du visionnement de jeu apparemment significatif, le rappel stimulé permettrait :

[...] d'identifier les moments les plus importants du point de vue du joueur, et/ou les zones d'ombre concernant les procédures mises en œuvre au regard de circonstances locales particulières. Ces zones d'ombre nous intéressent, car elles correspondent à des moments cruciaux dans le déroulement de l'action, et elles recèlent sans doute des aspects tacites constitutifs de l'expertise. (p. 176).

Pour sa recherche, Mouchet (2003) fait un usage combiné de l'entretien d'explicitation et du rappel stimulé pour élucider le vécu de l'action chez les joueurs

de rugby. Cette combinaison m'est apparue prometteuse dans le cadre d'un travail dont le but est de découvrir en quoi consiste le savoir-faire des danseurs.

2.2.2 L'analyse et l'interprétation des données

Une méthode d'analyse rigoureuse est nécessaire pour donner un sens aux données recueillies. « Une analyse est censée dégager les propriétés essentielles de l'objet analysé, selon un angle spécifique », écrit Paillé (1994, p. 156). Pour ce faire, l'analyse par théorisation ancrée (*grounded theory*), développée par Glasser et Strauss (Strauss et Corbin, 1990), m'est apparue comme étant suffisamment rigoureuse pour bien encadrer et soutenir mon travail d'analyse tout en restant suffisamment flexible pour inclure certaines zones grises dont le sens se révèle graduellement à mesure qu'avance le processus d'analyse. Certains phénomènes sont si complexes, soutiennent Strauss et Corbin (1990), que leur signification ne peut être facilement comprise ni tenue pour acquise.

Sévigny (1999) explique que l'enjeu de la théorisation ancrée est de « construire inductivement, à partir des premiers concernés, une théorie ou des éléments de théorie sur un objet encore peu documenté. » (p. 51) Une des caractéristiques majeures de la théorisation ancrée est que la collecte des données et leur analyse ne sont pas deux processus décalés mais en interaction continue (Strauss et Corbin, 1990), ce dont convient Paillé (1994) : « Fondamentalement, la logique est itérative, c'est-à-dire que la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues. » (p. 153) Aussi, dès les premières données recueillies, des théories temporaires sont élaborées, théories qui influenceront à leur tour la collecte de données à venir. Le devis de recherche n'est donc pas fixe; il évolue et profite des pistes de réflexion qui apparaissent au cours du processus d'analyse. Les étapes de l'analyse par

théorisation ancrée – qui ont été suivies pour cette recherche et qui seront décrites au chapitre suivant – se chevauchent et s’effectuent parfois simultanément.

La figure 2.3 reprend à nouveau le cadre conceptuel en élaborant cette fois-ci le pôle méthodologique. On y voit que les données utilisées dans la recherche seront recueillies grâce à des outils de type ethnographique, plus particulièrement l’observation non participante et l’entretien semi-structuré, auxquels seront associées les techniques de l’entretien d’explicitation et celle du rappel stimulé. Une fois recueillies, les données seront analysées à l’aide d’une approche inspirée de la théorisation ancrée.

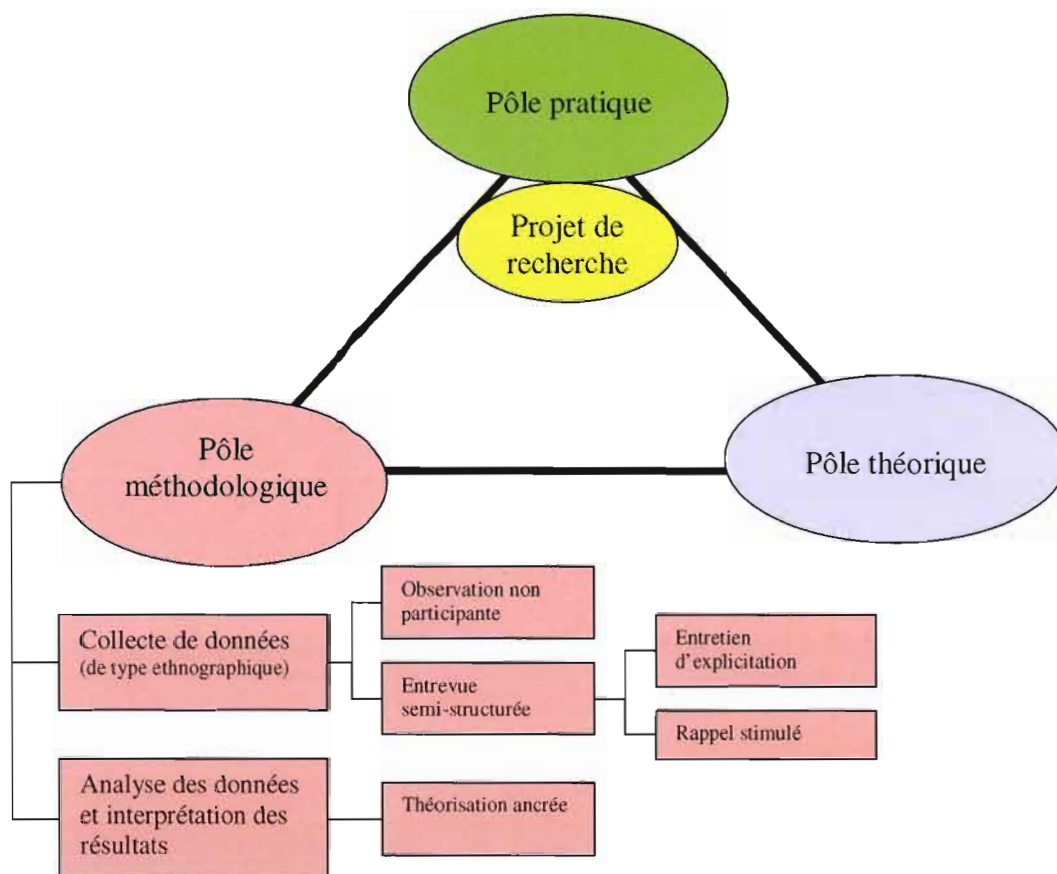


Figure 2.3 Pôle méthodologique du cadre conceptuel de la recherche.

2.3 Pôle théorique

Le pôle théorique est constitué de plusieurs domaines de savoir qui, en se croisant, ont contribué de manière significative à la compréhension du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique et de la relation de travail qui existe entre partenaires. Cette contribution de la théorie a été aussi riche que surprenante puisqu'elle a apporté un éclairage nouveau sur une pratique qui m'était pourtant familière.

Comme il a été mentionné plus haut, le cadre conceptuel n'a pas été établi à priori mais a plutôt émergé suite aux interrogations que soulevait l'observation du travail des danseurs et la démarche d'analyse des données qui s'est d'abord faite de manière intuitive. Cette approche est apparue par moment déstabilisante, le chercheur avançant avec peu de repères théoriques. Cependant, au fur et à mesure que les outils théoriques se précisent, on trouve un réconfort et un sentiment de gratification lorsque le travail d'autres chercheurs, parfois de domaines éloignés au sien, fait écho à ses intuitions.

D'emblé, il a été intéressant de réaliser que le processus de travail qui mène à la maîtrise d'un duo chorégraphique, même si on l'associe dans le milieu de la danse à l'expression « apprendre une chorégraphie », s'apparente à une situation de résolution de problème plutôt qu'à une situation d'apprentissage. En psychologie cognitive, le problème est associé à une situation dont le but ne peut être atteint immédiatement à cause d'obstacles se trouvant entre l'état actuel et l'état souhaité (Matlin, 2005; Novick et Bassok, 2005; Champagnol, 1974). Pour résoudre ce problème, l'individu doit soit surmonter ces obstacles, soit trouver le moyen de les contourner.

Cela dit, un processus de résolution de problème comporte tout de même une forme d'apprentissage. Chaque problème résolu procure à l'individu de possibles solutions

aux problèmes analogues qu'il pourrait rencontrer ultérieurement. L'expérience joue donc beaucoup dans sa capacité à résoudre un nombre de plus en plus varié de situations problématiques, comme l'explique Champagnol (1974):

Toute activité, motrice ou symbolique, dépend de « savoir-faire », c'est-à-dire de règles d'action générales permettant aux personnes de produire des réponses aux différentes situations auxquelles elles se trouvent confrontées. Les apprentissages conduisent à élargir le répertoire de règles dont dispose une personne, de telle façon qu'elle peut produire des réponses appropriées à un nombre de plus en plus grand de situations différentes. (p. 22)

Pour que fonctionne la résolution de problème par analogie, il est important de bien comprendre la nature réelle du problème et ne pas se laisser distraire par les détails (Matlin, 2005). Un expert, par exemple, saura reconnaître deux problèmes comme étant structurellement semblables au-delà des apparences parfois trompeuses.

Ainsi, après qu'une solution se révèle applicable à un certain nombre de problèmes semblables, un schéma abstrait se construit. En psychologie cognitive, le schéma est défini comme un système de représentations qui organise et hiérarchise toutes les informations provenant d'expériences antérieures et qui se rapporteraient à un thème donné (Matlin, 2005; Tardif, 1997). Le schéma fournit à une même classe de problèmes des règles abstraites qui en facilitent la résolution. Il n'est alors plus nécessaire de fonctionner par analogie à l'aide d'exemples concrets, il suffit d'appliquer les règles que recommande le schéma.

Ainsi, parmi les éléments qui caractérisent l'expertise se retrouve un répertoire de solutions appropriées permettant de réagir avec rapidité et justesse, parfois même automatiquement, à certains problèmes rencontrés (Matlin, 2005). Un danseur expert confronté à l'apprentissage d'une chorégraphie, surtout dans un style de danse qui lui est familier, accomplira cette tâche plus facilement qu'un novice puisqu'il aura déjà à sa disposition une banque de solutions possibles aux difficultés rencontrées.

Il est apparu que pour parvenir à la maîtrise d'un duo chorégraphique, les danseurs ont mis en œuvre toutes sortes de moyens faisant appel à la fois aux aspects moteurs, aux aspects cognitifs et aux aspects relationnels du travail de partenaire. Cela dit, il est malaisé de séparer ainsi les actions motrices des actions cognitives puisque toute activité, rappelle Schmidt (1993), se situe à l'intérieur d'un continuum où l'on retrouve d'un côté des habiletés très physiques mais peu cognitives, comme faire de la musculation, et de l'autre des habiletés très cognitives mais peu physiques, comme jouer aux échecs. Une habileté, même extrêmement cognitive, nécessite une sortie motrice, et une habileté motrice nécessite une prise de décision.

À cet effet, Barbier (2004) affirme qu'agir ne se limite pas aux actions externes. Selon lui, il peut y avoir une manipulation d'objets dans l'espace physique comme il peut y avoir une manipulation de représentations dans l'espace cognitif. Pour l'auteur, même la verbalisation n'est pas simplement l'expression ou la communication d'une idée mais une activité à part entière au cours de laquelle le sujet redécouvre ses idées en les analysant. Il propose donc une classification des différentes activités humaines en les rassemblant autour de trois catégories : 1- les activités opératoires qui transforment l'espace physique; 2- les activités de pensée qui transforment l'espace cognitif; et 3- les activités de communication qui mobilisent des signes dans le but d'influencer autrui.

2.3.1 Les activités opératoires

Barbier (2004) présente les activités opératoires comme étant celles qui transforment l'espace physique. Pour le danseur, la transformation de l'espace physique se manifesterait principalement à travers son propre corps ou celui de son partenaire. Cela dit, les activités opératoires qui transforment le corps du danseur découlent autant d'habiletés cognitives que d'habiletés motrices puisqu'une activité motrice, précise Schmidt (1993), inclut l'identification de signaux et, en réponse à cette

information, la sélection d'une réponse parmi celles acquises antérieurement ou l'acquisition d'une nouvelle réponse si nécessaire.

2.3.1.1 L'acquisition d'une habileté motrice

De nombreux modèles théoriques existent pour illustrer le rôle que jouent les opérations cognitives lors de l'acquisition d'habiletés motrices. Celui de Gentile (1972), reproduit et adapté à la figure 2.4, m'a semblé particulièrement éclairant pour saisir le processus d'apprentissage d'une chorégraphie.

Pour Gentile (1972), le but d'une action se situe dans l'interaction entre un individu et son environnement :

- 1) L'individu perçoit globalement ce qui doit être appris à travers les informations que lui procure l'environnement sous forme de stimuli. Par exemple, un danseur observe la chorégraphie à reproduire : soulever par la taille un partenaire qui court vers lui.
- 2) L'individu note les éléments déterminants de la tâche et sélectionne les paramètres qui, selon lui, auront une fonction régulatrice sur son action. Par exemple, le danseur évalue le poids de son partenaire, la direction de son saut et la vitesse de son déplacement. Par contre, la couleur de son costume n'est pas une information utile à l'exécution. Selon Gentile (1972), le degré de difficulté d'une tâche dépend de la quantité de stimuli et de leur stabilité. Pour le danseur, il sera plus facile de soulever sa partenaire s'il a lui-même peu de mouvements à faire, et il sera plus facile d'agir sur elle si l'exécution est constante et prévisible.

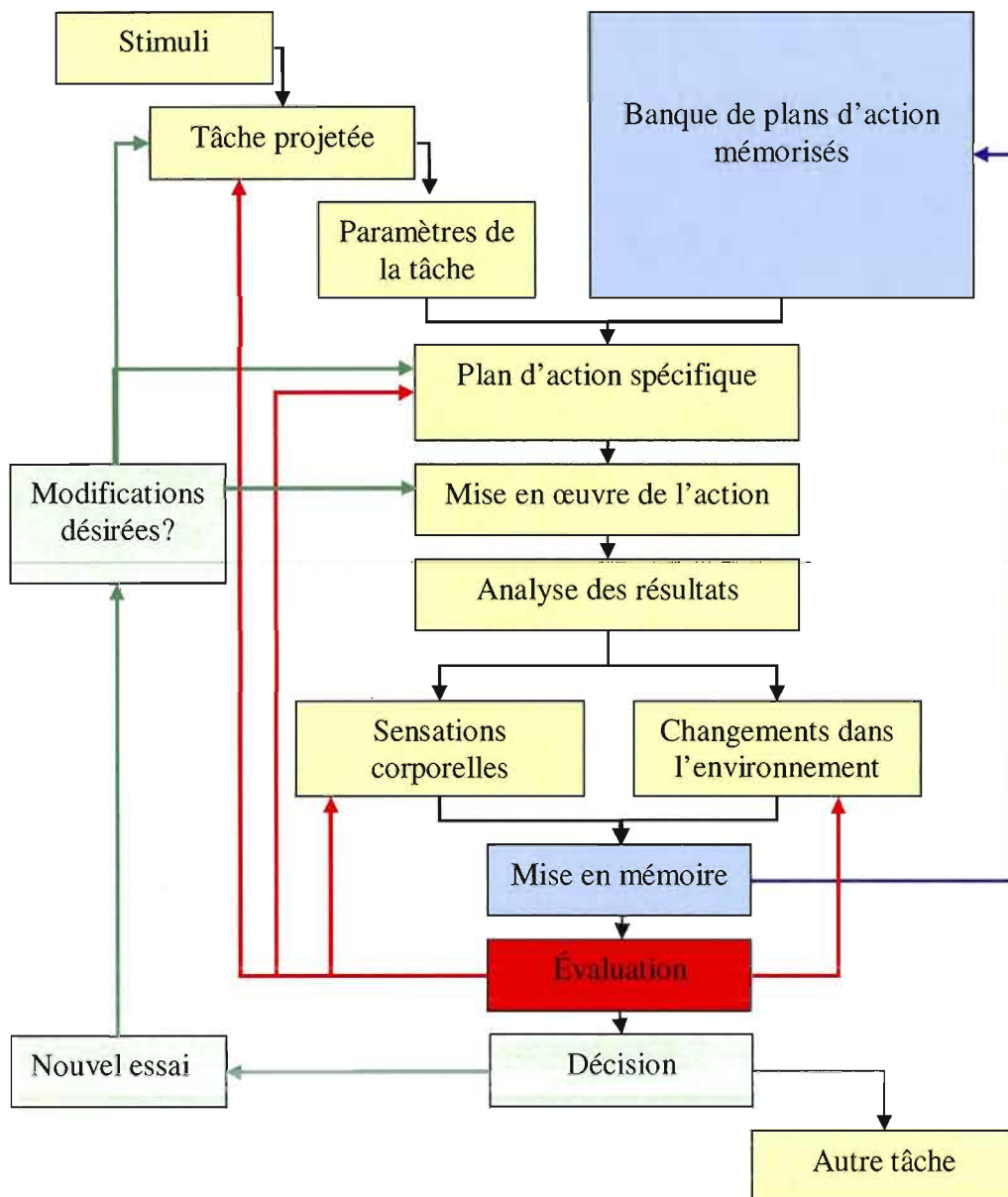


Figure 2.4 Modèle des opérations cognitives effectuées lors de l'acquisition d'une habileté motrice (inspiré de Gentile, 1972).

- 3) L'individu envisage, pour sa première tentative, une forme grossière de l'action. Il se construit alors une représentation de la tâche à exécuter qui organisera l'action et guidera son exécution. Pour cela, il choisit un plan d'action en deux étapes :
 - a) La sélection du plan général d'action parmi ceux gardés en mémoire. Pour le danseur, il s'agit de se remémorer une situation passée dans laquelle il avait soulevé un partenaire par la taille.
 - b) L'application des paramètres immédiats pour que le plan général d'action s'applique à la situation présente : soulever spécifiquement ce partenaire dans le contexte spécifique de cette chorégraphie.
- 4) L'individu exécute son plan d'action spécifique.
- 5) L'individu évalue le résultat en se basant sur l'information rétroactive (feed-back) disponible à partir de deux sources :
 - a) Les changements dans l'environnement résultant de son action : le danseur a réussi ou non à soulever son partenaire par la taille.
 - b) Les sensations corporelles produites par le mouvement : le danseur sent que ses mouvements sont justes ou non; exigent beaucoup ou peu d'efforts.

Ces informations doivent être immédiatement encodées et mémorisées pour pouvoir guider la réponse suivante. L'individu évalue alors les résultats à partir de quatre critères, référant à des questions spécifiques, comme l'illustre le parcours rouge de la figure 2.4 :

 - a) La tâche projetée : a-t-il bien identifié son but?
 - b) Le plan d'action spécifique : a-t-il choisi le bon plan d'action pour réaliser son but?
 - c) Les sensations corporelles : a-t-il bien exécuté le plan d'action choisi?
 - d) Les changements dans l'environnement : le résultat est-il celui escompté?

Si le résultat de son action n'est pas satisfaisant, il peut, avant de faire une nouvelle tentative, soit modifier son but (revoir son objectif), soit modifier son

plan d'action (revoir la manière d'exécuter le mouvement). S'il veut modifier son plan d'action, il doit se référer à sa connaissance de l'exécution précédente, encodée en mémoire (ce qu'il a fait la dernière fois). Sans cela, l'individu qui cherche à modifier son plan d'action le fait à l'aveuglette et risque de refaire la même erreur.

- 6) L'individu décide, selon son évaluation, comment il procédera. S'il est satisfait, il passe à la tâche suivante. S'il ne l'est pas, il essaie une seconde fois en adaptant soit son objectif, soit son plan d'action, soit son exécution, comme l'illustre le parcours vert de la figure 2.4.

Pour sa part, Pailhous (1985) décrit le processus d'apprentissage moteur dans l'esprit semblable à celui de Gentile (1972), tout en y introduisant une autre opération, soit la mise en mémoire de l'expérience vécue afin enrichir la banque de plans d'action disponibles, comme le démontre le parcours bleu de la figure 2.4. Ces plans d'action, ou programmes moteurs, servent alors de référence pour son prochain essai.

Schmidt (1993) explique qu'un programme moteur, nécessaire à l'exécution d'une habileté motrice, comporte des instructions spécifiques qui définissent les opérations motrices à faire : quels muscles seront activés, dans quel ordre, avec quelle force et pour combien de temps. Une fois lancé, le programme moteur nécessite peu d'attention mais permet peu de corrections. Il est donc efficace dans un environnement stable et prévisible. Il reste toutefois possible de moduler un programme moteur, c'est-à-dire d'effectuer certaines variations, dans la vitesse d'exécution par exemple, sans changer le patron moteur sous-jacent. Par contre, lorsqu'il ne s'agit plus de moduler mais de modifier le mouvement, il est nécessaire de changer le programme moteur ou d'en élaborer un nouveau, ce qui peut entraîner une régression temporaire de la performance jusqu'à ce que le nouveau programme

moteur soit acquis. Par contre, le programme moteur, une fois acquis, est gardé en mémoire et sert chaque fois qu'est sollicité l'habileté motrice à laquelle il est associé.

Pour Bonnet (1990), l'apprentissage moteur ne se fait pas de manière cumulative mais dans une réorganisation de savoirs existants. Biologiquement parlant, les individus savent déjà comment contracter leurs muscles. Ce qu'il leur faut apprendre, indique l'auteur, c'est de les contracter en fonction des exigences d'une activité physique donnée. La démonstration et l'explication verbale ne sont donc valables que dans la mesure où l'apprenant peut se référer au bagage sensorimoteur qu'il possède déjà. Dans cette logique, on n'apprendrait que rarement un nouveau programme moteur, on réorganise plutôt ceux qu'on a déjà. Pareillement, précise l'auteur, on ne copie pas une démonstration, mais on la module à son niveau.

Ainsi, pour expliquer la capacité d'un individu à moduler son mouvement, Schmidt (1993) propose la notion de schéma. Le schéma est constitué de règles de conduite qui contrôlent l'exécution d'une classe de mouvements en se basant sur des informations issues d'expériences antérieures. À cet effet, Chatillon (cité dans Cadopi et Bonnery, 1990) considère que :

[...] les concepts de schéma utilisés dans l'étude de la motricité et celui de schème provenant des sciences de la cognition, bien qu'étant issus de champs d'analyse théorique différents, sont strictement équivalents car « ils désignent l'ensemble des éléments issus de l'expérience antérieure utilisable pour organiser la conduite actuelle du sujet dans sa tâche. (p. 99)

Le schéma permet de moduler un programme moteur général pour l'adapter aux paramètres spécifiques d'une situation donnée. Grâce aux schémas, il est possible d'agir avec succès relativement stable même dans des situations différentes. On peut, par exemple, lancer un gros ballon sur dix mètres et une petite balle sur trente mètres, avec une précision assez égale, et cela, sans s'être préalablement exercé. Même dans un environnement instable, l'ordre dans lequel se déroule les événements permettant

le lancer (transfert de poids, torsion du tronc, mouvement du bras, etc) reste invariant. L'amplitude et la vitesse d'exécution peuvent varier mais le rapport proportionnel entre les événements reste le même. Le schéma est la structure-mère d'une action, son noyau fonctionnel (Cadopi et Bonnery, 1990).

Un des aspects fondamentaux de l'apprentissage moteur est qu'une même tâche se décompose en plusieurs sous-unités. Par exemple, avant d'apprendre à atteindre la cible, explique Leontiev (cité dans Cadopi et Bonnery, 1990), le tireur à la carabine doit d'abord apprendre à placer ses pieds, à épauler, à retenir sa respiration, à viser, etc. Une fois ces habiletés acquises, elles sont réintégrées en une seule et même tâche, celle d'atteindre la cible. Cette capacité à réintégrer chacune des unités en une tâche plus globale est également ce qui distingue l'expert du novice. En psychologie cognitive, on appelle *chunking* ce processus d'intégration de plusieurs informations en une seule unité, ou *chunk* (Matlin, 2005). D'un point de vue neurologique, Cadopi et Bonnery (1990) expliquent qu'une habileté, une fois acquise par le système nerveux supérieur (cortex), est reléguée au système nerveux inférieur (spinal) qui la transforme en patrons, en automatismes, en mémoire musculaire, etc. La pensée, ainsi libérée, ne joue alors que le rôle de régulateur de la tâche.

Paillard (1994), pour sa part, confirme que le mouvement peut être produit à partir de deux systèmes distincts. Le premier, qu'on appelle sensorimoteur, est constitué d'un « répertoire d'actions préadaptées qui permet à l'organisme d'affronter efficacement les contraintes de son environnement et d'y assurer sa survie » (p. 931). Qu'elles soient génétiquement programmées ou acquises en tant qu'habitudes, ces actions sont automatiquement déclenchées lorsque le stimulus approprié est perçu et elles se déroulent sans exiger beaucoup d'attention. De cette façon, les réponses sensorimotrices sont en lien direct avec l'environnement.

Le second système, qu'on appelle idéomoteur, présuppose « la présence d'opérations mentales interposées entre la perception du stimulus et le déclenchement de l'action ». (Paillard, 1994, p. 926) Les actions produites sont en lien indirect avec l'environnement puisqu'une représentation symbolique intervient entre les deux. Une réponse sensorimotrice serait réactive alors qu'une réponse idéomotrice serait prédictive. Ainsi, dans le système idéomoteur, le contrôle du mouvement est réglé et modulé à chaque moment de son exécution par un but cognitivement élaboré : une intention.

2.3.1.2 L'intention dans la production et la conduite du mouvement

Pour Famose (1990), l'objectif de l'apprentissage moteur n'est pas d'acquérir une coordination musculaire particulière, comme on serait d'abord tenter de le croire, mais plutôt d'acquérir une habileté motrice définie par rapport au résultat à atteindre, fixé d'avance. L'habileté se situerait donc dans la commande, c'est-à-dire dans l'intention qui guide le geste, plutôt que dans le geste lui-même. Un individu a d'ailleurs la capacité d'atteindre le même but en utilisant différents mouvements, ce que Famose (1990) décrit comme étant l'équivalence fonctionnelle. Un but atteint accidentellement n'est pas, selon l'auteur, une habileté acquise. C'est ce qui différencie le comportement moteur des comportements réflexes ou fortuits.

Du point de vue phénoménologique, Merleau-Ponty (1945) croit à un « ici » pour décrire l'ancrage du corps face à sa tâche. « Tenir un objet est un savoir absolu » (p. 116), précise-t-il. Le corps n'a pas à être conscient de tout ce que font ses parties, il est polarisé et « se ramasse lui-même pour atteindre son but » (p. 117). L'auteur parle d'un enchaînement d'actions comme d'un enchaînement d'ici, c'est-à-dire un enchaînement d'expériences où, chaque fois, une seule intention est donnée en objet et devient l'ici de ce moment.

L'intention serait aussi responsable d'un phénomène appelé prémouvement, dans lequel certains ajustements posturaux se produisent avant que le mouvement ne soit effectué (Rigal, 2002). En effet, toute action motrice entraîne un déplacement du centre de masse et, donc, un possible déséquilibre pour l'ensemble du corps. En préparation pour l'action, certains muscles posturaux se contractent de manière à compenser ce déséquilibre anticipé. Le fait de corriger la posture avant l'action, et non après comme ce serait le cas pour un réflexe, démontre qu'il s'agit bien d'une « synergie anticipatrice de la posture » (Berthoz, 1997, p. 245) activée de manière à favoriser la réalisation du projet moteur. Cette synergie serait ce que Godard (1995), associe au prémouvement soit un langage non conscient de la posture : « cette attitude envers le poids qui existe déjà avant que nous bougions [...], qui détermine l'état de tension du corps et qui définit la qualité, la couleur spécifique de chaque geste. » (p. 224) Puis, l'auteur ajoute : « Le tonus résistant du système gravitaire s'induit avant même le geste, dès le moment où se formule le projet d'une action, et ce à l'insu du sujet, en amont de sa conscience vigile. » (p. 225) Pour celui qui observe le danseur, le prémouvement colore son geste de nuances qui sont apparentes, même s'il lui est difficile de les identifier.

Par ailleurs, Schmidt (1993) soulève l'idée que le système moteur humain est un système de traitement de l'information qui dépend de notre attention. Un traitement volontaire de l'information demande beaucoup d'attention et produit une réponse avec lenteur alors qu'un traitement automatisé demande peu d'attention et produit une réponse avec rapidité, réponse qui offre par contre peu de nuance. Une réponse automatique s'acquiert avec de la pratique, ce qui fait qu'un expert est celui qui possède une banque de réponses automatiques qui augmente son éventail de choix devant une situation instable (Schmidt, 1993; Champagnol, 1974). Ainsi, un joueur de tennis doit rapidement choisir son prochain coup parmi un éventail de réponses possibles selon les informations provenant de la trajectoire de la balle qu'il reçoit

mais aussi selon son intention, celle de déjouer son adversaire. Évaluer consciemment tous ces paramètres prend du temps et pour agir rapidement, il est parfois préférable de laisser couler le mouvement plutôt que de tenter de le contrôler de manière trop consciente (Schmidt, 1993).

De son côté, Berthoz (1997) précise que l'attention n'est pas constamment accaparée par la conduite de l'action. Selon lui, un skieur ne vérifie que périodiquement son parcours afin de le maintenir à l'intérieur des paramètres prévus mais laisse entre-temps couler l'action. Lors de l'exécution d'une séquence de mouvements, notre conduite alterne, selon la nécessité du moment, entre un contrôle volontaire et conscient et un contrôle automatique et inconscient. Lorsque des imprévus surviennent, une reparamétrisation de la situation (Cadopi et Bonnery, 1990) s'effectue et la conduite s'ajuste, consciemment ou automatiquement, de manière à retrouver les paramètres comparateurs.

Comme on le voit, la production d'un mouvement demande une grande activité mentale. Le mouvement est produit, guidé et évalué à l'aide d'un projet moteur, une intention, cognitivement construit que Schmidt (1993) nomme comparateur, que Berthoz (1997) nomme simulation et que Cadopi et Bonnery (1990) nomment représentation. Dans le texte de notre étude, c'est le terme représentation qui sera retenu puisque son usage est plus répandu et porteur de sens, sachant aussi que même ceux qui, comme Berthoz (1997), éprouvent de la réticence à l'utiliser, parce que trop lié à un dualisme corps/esprit et trop associé à l'idée d'une image visuelle, se résignent à l'employer.

2.3.1.3 La représentation du mouvement en danse

Bernbaum (1995) affirme qu'une représentation est une image mentale de la réalité que l'on se donne pour agir sur cette réalité. Pour lui, une représentation efficace

produit une action efficace. Le Moigne (1995) ajoute qu'on n'est jamais certain de la justesse d'une représentation, « mais s'il est possible de faire le lien entre la représentation et le phénomène, on se construit une connaissance "compréhensible", enseignable, communicable. » (p. 44)

Pour Vergnaud (1996), une action comprend une prise d'information, un contrôle des effets de l'action (conduite) et une révision de l'organisation de la conduite (évaluation) et rien de tout cela ne serait possible sans la représentation c'est-à-dire une conceptualisation. L'évaluation de l'action, se faisant en fonction de la représentation qui l'a générée, permet de prendre conscience de la valeur de la représentation et contribue ainsi à son évolution. Le savoir se transforme sans cesse en actions qui se transforment à leur tour en savoir, affirme Le Moigne, (1995), une représentation reste alors une construction provisoire qui évolue par approximations successives. La figure 2.5 schématise le rapport dynamique entre représentations et actions.

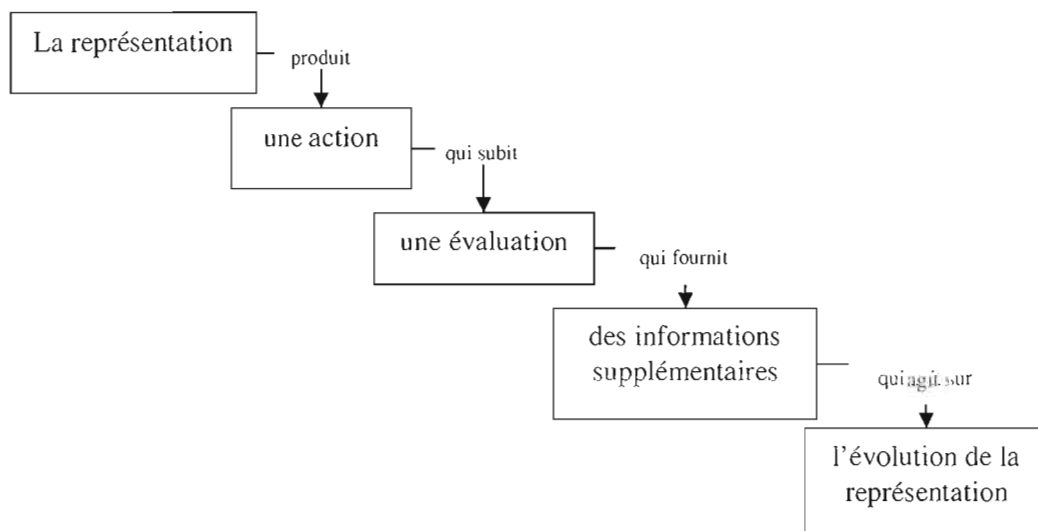


Figure 2.5 Rapport dynamique entre l'élaboration d'une représentation et l'expérimentation.

D'un point de vue phénoménologique, Merleau-Ponty (1945) croit au contraire que l'essence du monde n'est pas ce qu'il est en idées, mais ce qu'il est dans les faits, pour nous, avant sa conceptualisation. Pour le phénoménologue, le monde ne peut pas être une représentation puisqu'il serait alors trop hésitant. La main qui gratte un bras n'agit pas en fonction d'une représentation de la démangeaison à soulager. Elle sait quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire car elle fait partie du même monde que le bras : le corps phénoménologique. Il n'y aurait pas, entre les deux, un processus de représentation. Pour Merleau-Ponty (1945), notre rapport au monde n'est pas analyse mais constat. Ce point de vue, à l'encontre de celui abondamment présenté dans cette recherche issu des sciences de la cognition, semble important à mentionner puisqu'il décrit bien l'approche expérimentielle du mouvement que semble privilégier plusieurs danseurs.

Cela dit, on pourrait apparenter l'apprentissage d'une chorégraphie à un processus de construction d'une représentation, une représentation que Barbier (2004) qualifierait de fonctionnelle puisqu'à travers ses réseaux de connaissances, de savoirs, et de savoir-faire construits, sélectionnés à partir des besoins de l'action, la représentation assure le guidage, l'organisation de l'action et l'adaptation de la conduite de manière à atteindre son but (Barbier, 2004; Vergnaud, 1996). Grâce à sa représentation de la chorégraphie, un bon danseur, disent Cadopy et Bonnery (1990), est « capable de sentir qu'il s'écarte du modèle et d'opérer ensuite les réajustements nécessaires pour retrouver la conformité souhaité ». (p. 39) On retrouve ici l'idée du comparateur dans le modèle de Schmidt (1993).

Mais en quoi consiste la représentation d'une chorégraphie ? Une habileté motrice, explique Famose (1990), se définit par rapport à un but à atteindre et non par rapport à une configuration de mouvements à réaliser. Autrement dit, dans bien des activités physiques, c'est le résultat qui compte et non la manière de l'atteindre. Or, en danse

et dans quelques autres disciplines comme la gymnastique, le plongeon ou le patinage artistique, le but à atteindre est, justement, une configuration de mouvements à réaliser. C'est cette particularité qui distinguerait l'apprentissage de la danse à celui de beaucoup d'autres types d'activités physiques et sportives.

Cadopi et Bonnery (1990) reprennent la distinction, que l'on retrouve autant en phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945) qu'en psychomotricité (Schmidt, 1993), entre deux types de motricité. D'une part, il y aurait une « motricité concrète, topocinétique, au service d'une action dont l'objectif serait spatialement repéré » (Cadopi et Bonnery, 1990, p. 38), comme un joueur de basket-ball qui organise son mouvement avec l'intention de placer le ballon dans le panier. D'autre part, il y aurait un « motricité abstraite, morphocinétique, au service d'une action dont l'objectif est de produire des formes corporelles aux combinaisons infinies » (p. 38), comme un danseur dont l'intention est de donner à son corps une configuration précise. Mentionnons l'existence d'un autre type de motricité, sémiocinétique celui-là, dont les actions seraient orientées en fonction d'un sens à donner au geste (Guisgand et Tribalat, 2001). Le fait d'envoyer la main pour saluer serait un geste axé ni sur l'espace ni sur la sensation interne qu'il procure, mais sur le message qu'il transmet.

Pour Cadopi et Bonnery (1990), les mouvements des danseurs seraient donc morphocinétiques puisqu'ils se réfèrent à un modèle interne de l'action. Cette représentation du mouvement serait le fruit d'un processus complexe de construction à partir d'information provenant de modes de perceptions visuels (mouvements démontrés), auditifs (mouvements décrits) et proprioceptifs (mouvements expérimentés). Les auteurs admettent toutefois, sans s'avancer plus loin sur le sujet, que le fait de danser avec un partenaire crée une situation où « l'organisation topocinétique et l'organisation par modèle interne fusionnent pour élaborer le

mouvement » (p. 38). Le travail de partenaire pourrait donc être à la fois topocinétique et morphocinétique puisqu'un danseur agit sur un objet externe, son partenaire, tout en plaçant son corps dans une configuration donnée.

De leur côté, Kimmerle et Côté-Laurence (2003) démontrent qu'une habileté motrice en danse se décompose en divers éléments :

- Des actions du corps comme les mouvements des bras et des jambes, le contrôle du centre de masse et de la base de support, les rotations, l'élévation (sauts) et la locomotion.
- Les composantes (*componants*, en anglais), c'est-à-dire le temps, l'espace et l'effort.
- Le contexte, c'est-à-dire le rapport entre l'habileté motrice et son environnement (le propos artistique, les autres danseurs, la musique, les patrons de déplacement au sol, etc).

Chaque élément d'une chorégraphie doit faire l'objet d'un apprentissage séparé avant d'être intégré dans un mouvement d'ensemble. On pourrait ainsi voir l'apprentissage d'une chorégraphie comme un travail de construction d'une représentation dans laquelle se trouveraient plusieurs éléments.

Pour les danseurs qui apprennent une chorégraphie, les activités opératoires sont celles qui visent la transformation du corps. Cette transformation s'effectue à partir d'un projet moteur, une intention qu'on pourrait qualifier de morphocinétique puisque l'objectif du danseur est de donner à son corps une configuration particulière. Parallèlement aux activités opératoires qui affectent directement l'espace physique, les danseurs doivent également traiter une grande quantité d'informations qui transformeront leurs représentations, ce que Barbier (2004) associe aux activités de pensée.

2.3.2 Les activités de pensée

Barbier (2004) définit les activités de pensée comme étant celles qui transforment l'espace cognitif. Contrairement aux activités opératoires dans lesquelles on retrouve aussi des opérations cognitives, comme on vient de le voir au point précédent, les activités de pensée n'affectent pas directement l'espace matériel. Chez les danseurs, les activités de pensée ne se traduisent pas directement en comportements observables. Quand on parle de cognition, on désigne généralement les opérations de traitement de l'information

Habituellement, une information n'est pas traitée de manière neutre mais en lien avec le réseau d'information auquel elle est associée (Matlin, 2005; Novick et Bassok, 2005; Berthoz, 1997). Cette capacité du cerveau à faire des liens rapides entre les informations s'expliquerait par la théorie du connectivisme, aussi appelé *Parallel Distribution Process* ou *neural network* (Matlin, 2005). Selon cette théorie, chaque unité d'information, ou *node*, est associée à plusieurs autres, elles-mêmes associées à d'autres ce qui, exponentiellement, donne un accès rapide à une énorme quantité d'informations. Cette théorie trouve écho en neurobiologie puisque les neurones du cerveau fonctionneraient aussi en réseau, chacun stimulant ou inhibant l'activité de plusieurs autres neurones (Matlin, 2005; Berthoz, 1997).

Le connectivisme (Matlin, 2005) expliquerait plusieurs phénomènes rencontrés lors de l'exécution d'une chorégraphie. À chaque essai, l'efficacité des connections entre les unités d'information change, positivement ou négativement, et amène une réponse différente au prochain essai : l'apprentissage par expérience. La présence d'un réseau de liens expliquerait aussi pourquoi la répétition permet de créer des automatismes, les liens les plus fréquemment effectués devenant plus familiers, plus efficaces et plus rapides. Finalement, grâce à ce réseau de liens, il devient possible de faire des

inférences c'est-à-dire de compléter l'information disponible avec des informations supplémentaires provenant de la mémoire.

Ce dernier point semble important pour comprendre le processus de traitement de l'information. Pour pouvoir fonctionner, nous développons une conception du monde qui lui donne un sens. (Develay, 2004; Matlin, 2005; Novick et Bassok, 2005; Berthoz, 1997, 2003). Le traitement de l'information est alors décrit comme un processus top-down (Matlin, 2005; Berthoz, 1997) en ce sens que notre rapport à l'information est influencé et façonné par nos expériences antérieures auxquelles se sont greffés nos représentations, nos présomptions, nos biais, nos habitudes, etc. Notre façon de traiter l'information est donc rarement neutre.

Traiter les informations selon un processus top-down comporte des avantages et des inconvénients (Matlin, 2005). S'il permet de comprendre même avec des informations partielles, manquantes ou même erronées, ce genre de processus induit aussi de possibles erreurs. Ainsi, notre perception peut nous jouer des tours. Par exemple, il arrive que l'on croie voir des éléments pourtant absents car le contexte présume de leur présence. Au plan de la mémoire, on aura également tendance à reconstruire le passé pour qu'il soit conforme à nos connaissances actuelles. Dans la résolution de problème, un cadre conceptuel trop restreint empêche souvent de trouver la solution.

Il est parfois préférable, rappelle Matlin (2005), d'utiliser les données sans présumer de l'usage qu'on en fera, ni du contexte auquel elles appartiennent. Cette façon de traiter l'information, alors qualifiée de bottom-up, mettrait l'accent sur les données physiques tel que perçues par les capteurs sensoriels. Elle favoriserait la compréhension des caractéristiques intrinsèques d'une situation donnée plutôt que de lui imposer des caractéristiques correspondant à nos attentes. Quand à lui, Berthoz

(1997) doute qu'il soit possible de traiter l'information à travers un processus bottom-up puisque notre conception du monde influence la perception de l'information et cela, dès le niveau primaire des capteurs sensoriels.

Develay (2004) aussi parle de cette tendance à sélectionner, parmi les informations que nous procurent nos expériences, celles qui confirment notre compréhension du monde et à ignorer celles qui la contredisent. Il ajoute d'ailleurs que « les connaissances que les représentations véhiculent ont un pouvoir explicatif puissant qui les rendent peu sensibles à l'accumulation d'erreurs qu'elles entraînent, aux contradictions qu'elles recèlent, à la valeur des connections auxquelles on peut les contraindre ». (p. 77) Autrement dit, pour l'individu qui les conçoit, les représentations sont infaillibles puisque sinon, il les aurait changées. Si son système de représentations a fonctionné jusqu'à maintenant, c'est qu'il doit être valable.

Dans le domaine de l'apprentissage, Lasnier (2000) et Astolfi (Marsolais et Brossard, 1995) ajoutent qu'il est parfois difficile de structurer des nouveaux savoirs lorsqu'ils sont en lien avec des savoirs antérieurs erronés. Ainsi, les représentations nous permettent de comprendre le réel, mais ce système explicatif peut aussi devenir un obstacle à l'apprentissage. Plusieurs auteurs (Berbaum, 1995; Develay, 2004; Famose, 1991; Meirieu, 1994; Tardif, 1997) parlent d'ailleurs de la dimension affective liée au processus d'apprentissage. Pour apprendre, un individu doit quitter le connu, c'est-à-dire prendre le risque de confronter ses certitudes et « d'affronter ce qui va, s'il y réussit, le mettre profondément en cause » (Meirieu, 1994, p. 32).

Notre conception du monde, issue de nos expériences antérieures, affecte donc la manière dont nous traitons l'information. Ce processus top-down biaiserait habituellement les activités de perception, de mémorisation et de transformation de l'information, comme nous le verrons maintenant.

2.3.2.1 La perception

Pour Matlin (2005), la perception est la rencontre entre le monde externe, sous forme de signaux captés par les sens, et le monde interne, sous forme de connaissances acquises antérieurement qui donnent un sens aux informations perçues. La perception est donc un dialogue entre les données saisies sur le vif et celles stockées en mémoire. Berthoz (1997) parle d'un phénomène de « résonance entre un répertoire de représentations internes (préperceptives) et les indices, même incomplets, de l'environnement. » (p. 143)

Berthoz (1997) présente ainsi la perception comme une exploration active, « une question posée au monde ». (p. 179) L'auteur souhaite d'ailleurs supprimer la dissociation que l'on est porté à faire entre perception et action puisque c'est en faisant des hypothèses sur des actions à venir, à partir de la mémoire d'actions passées, que l'individu aborde une situation présente. Il ajoute que « la perception n'est pas seulement une interprétation des messages sensoriels : elle est contrainte par l'action, elle est simulation interne de l'action, elle est jugement et prise décision, elle est anticipation des conséquences de l'action. » (p. 15)

Berthoz (1997) décrit également le rapport perceptuel qu'un individu entretient avec l'outil que l'on utilise. L'auteur nomme retour haptique cette capacité de sentir, par exemple, la cavité d'une vis lorsque le tournevis s'y insère ou la rugosité d'un papier lorsque le crayon glisse sur lui, comme si l'outil avait des terminaisons nerveuses. D'un point de vue philosophique, Merleau-Ponty (1945) parle de l'outil comme d'une extension de soi, au même titre qu'une partie du corps. Pour lui, s'habituer à l'usage d'un objet, c'est s'installer en lui, ou inversement, le faire participer à son propre corps, comme dans le rapport qu'entretient le musicien avec son instrument, ou le danseur avec son partenaire. Qu'il soit prolongé ou non par un outil, tout projet

élaboré par un individu témoigne de sa perception du monde. L'intention module l'attention qui module à son tour la perception (Berthoz, 2003).

Matlin (2005) décrit l'attention comme une activité mentale de concentration qui permet aux processus cognitifs de sélectionner certains aspects du monde sensible d'un individu de manière précise et efficace. L'attention reste toutefois limitée puisqu'on ne peut faire attention à tout en même temps. Pour Merleau-Ponty (1945), le monde existe indépendamment de notre attention, et « l'acte de l'attention » (p. 39) demeure une opération mentale volontaire. À cet effet, il compare la conscience à une pièce sombre qui serait balayée par le faisceau lumineux de l'attention. À chaque moment, tous les contenus de la conscience sont disponibles mais l'attention ne peut se porter que sur un seul.

Merleau-Ponty (1945) remarque également un curieux phénomène perceptuel par lequel une même action, celle de toucher sa propre main, peut être perçue différemment si notre attention est dirigée vers la main touchante ou vers la main touchée. D'un point de vue neurobiologique, explique Berthoz (1997), cette expérience différente d'une même chose physique provient du fait qu'il s'agit de deux projets différents, l'un passif et l'autre actif, et que différentes parties du cerveau sont activées s'il s'agit d'anticiper une sensation ou d'effectuer une tâche motrice.

Dans ses travaux, Berthoz (1997) argumente que la sélection de l'information, c'est-à-dire l'importance accordée par un individu à une information est déterminée « en fonction non pas tant de l'intensité d'une stimulation que de la concordance de celle-ci avec une hypothèse faite par le cerveau ». (p. 61) La perception serait donc un processus strictement *top-down* dans la mesure où les données perçues sont

sélectionnées par rapport à sa conception du monde et en fonction de se projeter dans l'avenir.

Jakobiak (1988) affirme par ailleurs, que toutes informations ne sont pas d'égales importances. Elles sont d'une utilité relative par rapport aux actions et buts du moment, et comme l'objectif varie d'une personne à l'autre, la notion d'utilité varie aussi. Les informations utiles font gagner du temps lors de l'accomplissement d'une tâche alors que les informations critiques sont absolument essentielles. L'absence de ces dernières aura des conséquences dramatiques sur la réalisation d'une tâche. Pour l'auteur, l'information critique serait le noyau dur de l'information utile : « L'intérêt de l'information critique, c'est que nous pouvons la définir de manière quasi absolue. Elle est intrinsèquement critique, et la part du subjectif dans sa détermination peut être rendue tout à fait minime. » (p.36) Une information critique le serait donc intrinsèquement, peu importe qui la perçoit. Par ailleurs, les informations fatales s'avèrent peu ou pas utiles, mais leur apport générerait la réalisation de la tâche en accaparant l'attention. Il serait donc essentiel de ne pas confondre les informations intéressantes avec celles qui sont réellement utiles.

L'information est donc perçue et sélectionnée en fonction d'un projet élaboré et du résultat anticipé. Puisque l'anticipation se fait en juxtaposant les données provenant de la situation immédiate à celles provenant d'expériences antérieures (Berthoz, 1997), la mémoire joue un rôle décisif dans la capacité d'un individu à traiter correctement l'information.

2.3.2.2 La mémorisation

La mémoire est l'unité centrale du traitement de l'information (Matlin, 2005; Tardif, 1997) et « sert d'abord à prédire les conséquences de l'action future en évoquant celles de l'action passée ». (Berthoz, 1997, p. 125). Le processus de mémorisation

est un phénomène complexe qui exige l'identification de différents types de mémoire, chacun remplissant une fonction cognitive distinctive.

La mémoire sensorielle réfère, selon Matlin (2005) et Schmidt (1993), à la mémoire immédiate, effective à l'intérieur d'un quart de seconde au cours duquel de nombreuses informations seront perçues. Parmi ces informations perçues par la mémoire sensorielle, beaucoup resteront en deçà de la conscience et seront aussitôt remplacées par l'arrivée d'informations nouvelles. Certaines informations seront par contre préservées puis analysées de façon plus poussée par la mémoire de travail.

La mémoire de travail, parfois aussi appelée mémoire à court terme (Matlin, 2005), est un système de contrôle de l'information qui gère à la fois les informations entrantes et les informations sortantes (Baddeley, 1986; Chase et Ericsson, 1982; Tardif, 1997). Elle facilite la compréhension, l'apprentissage, le raisonnement, etc. C'est la mémoire de travail qui fait le lien, au moment d'agir, entre les informations saisies sur le vif, les informations provenant des expériences antérieures et les informations envoyées aux générateurs de réponses qui produisent les actions. La mémoire de travail est donc dirigée par une attention sélective et est associée à la conscience.

Chase et Ericsson (1982) expliquent que la capacité de la mémoire de travail est limitée par la quantité d'unités d'information qui lui est possible de gérer : sept unités, plus ou moins deux, selon Miller (1956). Lorsque la mémoire de travail est saturée, il faut abandonner certaines unités d'information si on veut en acquérir de nouvelles. La capacité de la mémoire de travail limite la capacité à penser, à résoudre le problème et à traiter l'information en général (Chase et Ericsson, 1982).

Par ailleurs, pour augmenter sa capacité à traiter simultanément un plus grand nombre d'informations, la mémoire de travail rassemble plusieurs unités d'informations fortement associées entre elles de manière à former une seule unité plus globale, ce que appelle un *chunk* en psychologie cognitive (Matlin, 2005). Il faut souligner que l'information gardée en mémoire de travail aura tendance à se perdre rapidement si l'attention est distraite par l'accomplissement de tâches parallèles (Matlin, 2005; Berthoz, 1997). L'information contenue dans la mémoire de travail sera perdue après une trentaine de seconde à moins de faire l'objet d'une stratégie de rétention comme l'est la répétition. Une fois retenue, l'information est placée de manière permanente en mémoire à long terme.

La mémoire à long terme a une capacité illimitée. Elle contient les informations acquises antérieurement et les organise afin de les rendre utiles ultérieurement (Baddeley, 1986; Chase et Ericsson, 1982; Schmidt, 1993; Tardif, 1997). Par les informations qu'elle contient, la mémoire influence notre compréhension du monde (Berthoz, 1997) qui influencera à son tour, par un processus *top-down* que l'on a vu plus haut, la perception et la sélection de nouvelles informations.

Matlin (2005) identifie différents types de mémoire à long terme : 1- la mémoire épisodique concerne les événements vécus par l'individu. Ainsi, il est possible de se rappeler vivement le moment où une information a été perçue sans se rappeler de l'information proprement dite; 2- la mémoire sémantique rappelle le sens global de l'information mémorisée même si ses parties ont été oubliées; 3- la mémoire procédurale, en lien avec le savoir-faire décrit plus haut, permet de réaliser une tâche avec succès sans qu'il soit nécessaire de se rappeler les connaissances qui induisent les actions effectuées.

La mémoire à long terme, explique Matlin (2005), comporte deux processus importants, un processus d'encodage par lequel l'information initiale est mémorisée et un processus de rappel qui rend cette information disponible au moment opportun. L'efficacité du processus de rappel dépend de la manière dont l'information a d'abord été encodée au moment de la mémorisation. D'une part, l'information peut être encodée sous forme d'images analogues à celles des sensations perçues, des images qui peuvent être autant visuelles, auditives que proprioceptives. D'autre part, l'information peut être encodée sous forme de propositions abstraites, comme une description par le langage. Selon Reaisberg (cité dans Matlin, 2005), il est probable que ces deux systèmes soient simultanément utilisés.

Pour sa part, Lasnier (2000) précise que notre capacité de rétention dépend aussi du mode de perception de l'information utilisé. En s'inspirant de différentes études, Lasnier (2000) rappelle que nous ne retenons approximativement que 10% de ce que nous lisons, 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, mais 50% de ce que nous voyons et entendons, et jusqu'à 90% de ce que nous disons et faisons. La mémorisation serait donc plus efficace si elle est le résultat d'un processus d'encodage faisant appel à de multiples modes de perception.

La capacité d'encoder et surtout celle de rappeler avec rapidité et justesse la bonne information mémorisée au bon moment seraient associées aux éléments constitutifs de l'expertise (Matlin, 2005). Selon Tardif (1997), l'expert ne retient que l'information significative alors que le novice est pris au dépourvu devant la quantité d'informations disponibles et tente de tout retenir. De plus, comme on l'a vu plus haut, l'expert a un grand nombre de réponses mémorisées à sa disposition, ce qui lui permet de déclencher automatiquement ses actions en n'y accordant que peu d'attention. Cette efficacité dans la réponse libère sa mémoire de travail et lui permet de diriger son attention vers d'autres informations dont la rétention est plus exigeante.

Finalement, chez l'expert, certaines informations sont encodées de manière à créer un lien qui permettra plus tard l'accès rapide aux informations pertinentes grâce au mécanisme de rappel de la mémoire sémantique (Chase et Ericsson, 1982), procédure associée au connectivisme mentionné plus haut.

En danse, Jean, Cadopi et Delcor (2007) constatent, en effet, que le danseur expert apprend et retient de nouveaux mouvements plus facilement que les novices. Pour ces auteurs, ce n'est pas tant la capacité de rétention de la mémoire à court terme qui est supérieure – les danseurs participants à leur étude ayant été distraits par des tâches connexes après la saisie de l'information –, mais leur capacité à faire des liens avec leur mémoire à long terme, et ce, même lorsqu'il s'agit d'apprendre un mouvement inhabituel. En musique, Nellons (cité dans Dubé, 2006) constate chez les pianistes experts l'utilisation d'un procédé visant à préanalyser et à identifier des groupes de notes correspondant à une empreinte. Selon l'auteur, cette forme d'analyse permettrait de prendre conscience, physiquement, des procédés d'écriture du compositeur et faciliterait la mémorisation.

Graesser et Nakamura (1982) invoquent pour leur part l'apport de la mémoire générique, dont les éléments sont présumés. L'information mémorisée laisserait des traces qui faciliteraient leur rappel au moment opportun. Ce sont ces associations qui permettent d'effectuer des inférences, de faire des présomptions, de créer un scénario probable, etc. Par exemple, quand on voit quelqu'un sortir son portefeuille dans un restaurant, on présume qu'il va payer sa facture puisque, dans notre mémoire générique liée à cette situation, c'est habituellement ce qui arrive. La mémoire générique, selon Tardif (1997), serait analogue à la notion de schéma puisque là aussi, on retrouve le fait qu'une seule unité d'information donne accès à un ensemble d'informations issues d'expériences antérieures.

Le fait de compléter les informations disponibles par d'autres informations mémorisées, malgré les erreurs possibles que ce processus top-down comporte, est ce qui permet d'interpréter une situation et de lui donner un sens. La capacité d'inférer, c'est-à-dire d'aller au-delà de l'information disponible, est associée à la transformation de l'information.

2.3.2.3 La transformation de l'information

Percevoir l'information provenant de l'environnement et la compléter avec d'autres informations provenant de la mémoire à long terme permettrait de transformer ces informations pour en créer de nouvelles. Cette capacité de transformer l'information serait un aspect de la cognition lié au raisonnement.

Evans (2005) décrit comment au cours de l'évolution, deux systèmes de traitement de l'information distincts se seraient développés de manière à répondre à des besoins différents. Un premier système, plus ancien, est intuitif et fonctionne par association, de manière implicite, sans réflexion consciente. Ce système réagit à l'environnement et n'est pas sans rappeler le système sensorimoteur (Paillard, 1994) mentionné plus haut. Le deuxième système, plus récent, est raisonné et nécessite la centralisation des informations disponibles dans la mémoire de travail. Ce deuxième système fonctionne plus lentement parce qu'il est sériel (une chose à la fois), mais permet un raisonnement abstrait et l'élaboration d'hypothèses. Le caractère prédictif de ce système permet de l'associer au système idéomoteur (Paillard, 1994).

Le premier système est mis en fonction par défaut lors de la résolution de problème routinier et doit être volontairement supprimé pour permettre au deuxième système d'entrer en action. Plus les instructions sont claires et logiques, plus le deuxième système est utilisé alors que des instructions vagues entraînent l'usage du premier (Evans, 2005). On retrouve ici la distinction décrite plus haut entre les savoirs

implicites et les savoirs explicites, entre savoirs procéduraux et savoirs déclaratifs, et on constate que l'usage bénéfique de l'un ou de l'autre système dépend du contexte dans lequel chacun est employé.

Pour Kahneman et Frederick (2005), ces deux systèmes de traitement de l'information se distinguent par leur degré de contrôle conscient. Les processus implicites sont rapides mais seuls leurs résultats sont accessibles à la conscience. Les processus explicites sont plus lents mais plus faciles à contrôler puisqu'ils permettent d'accepter, de corriger ou d'éliminer des hypothèses. Le système explicite peut même interférer avec le système implicite. Cela dit, les auteurs affirment que pour être de haut calibre, une habileté, qu'elle soit perceptive ou motrice, doit passer de l'explicite à l'implicite, d'un système exigeant beaucoup d'attention à un système exigeant peu. Pour eux, les deux systèmes sont les extrêmes d'un continuum et peuvent même opérer simultanément. La frontière entre les deux est floue mais pour les auteurs, la distinction n'en est pas moins pertinente.

Matlin (2005) décrit deux situations dont le raisonnement est explicitement contrôlé. Dans un premier cas, il s'agit d'un raisonnement déductif au cours duquel les prémices, vraies ou fausses, sont juxtaposées à des règles établies pour aboutir à des conclusions évidentes, selon la formule : si... donc. Par exemple, si A est plus grand que B et B plus grand que C, donc A est plus grand que C. Dans un deuxième cas, il s'agit d'une situation dans laquelle il existe plusieurs alternatives possibles, certaines informations sont manquantes, contradictoires ou non crédibles, les règles ne sont pas claires et les conséquences ne sont pas immédiatement apparentes. Ce genre de situation exige une prise de décision, une décision dont on ne sait jamais si elle est la meilleure puisque le fait de choisir une alternative élimine les autres.

Pour Berthoz (2003), la décision n'est pas un calcul ou un pari mais une prédiction « vécue par un esprit incarné dans un corps sensible » (p.77) et en fonction de laquelle l'émotion joue un rôle important. Pour l'auteur, l'émotion est un filtre perceptif qui effectue une précatégorisation des informations disponibles de manière à orienter l'examen cognitif. L'émotion n'est pas une réaction à la fin du parcours perceptif, une réponse à un stimulus, mais un outil qui prépare l'action en créant un monde possible, acceptable. Pour l'auteur, l'émotion est aussi fondamentale à la décision que la posture l'est au geste.

Dans une situation de résolution de problème, la difficulté se situe souvent au niveau de sa représentation (Novick et Bassok, 2005; Robertson, 2005). La représentation qu'un individu se fait d'un problème, affirme Matlin (2005), est fortement influencée par sa première impression, c'est-à-dire une approximation instruite par l'expérience, un processus *top-down*. Une fois la première impression établie, les informations retenues sont habituellement celles qui restent cohérentes à cette représentation. Si des ajustements subséquents sont nécessaires, ils restent à l'intérieur d'une fourchette de changements possibles très mince. Conséquemment, il importe que la première impression d'un problème, au moment de l'aborder, ou d'une chorégraphie au moment de l'apprendre, soit la plus juste possible puisqu'il sera difficile de la changer subséquemment.

La résolution raisonnée d'un problème se fait en procédant étape par étape en suivant des règles de fonctionnement, ou un schémas, établis à partir d'expériences antérieures (Matlin, 2005). À chaque étape, le choix le plus évident est adopté jusqu'à l'atteinte de la solution finale. Il est aussi possible de diviser le problème en sous-problèmes et de solutionner chaque sous-problème indépendamment. Il est même possible de solutionner la fin avant le début. Il semble que pour un danseur,

chaque mouvement d'une chorégraphie à apprendre est un sous-problème qu'il peut aborder individuellement sans se soucier de maîtriser l'ensemble immédiatement.

Par ailleurs, certains types de problème sont identifiés comme étant ceux qui sont résolus par *insight* (Matlin, 2005; Novick et Bassok, 2005). En psychologie cognitive, l'*insight* est cet éclair de lucidité, cet eurêka, qui apporte soudainement une solution évidente à un problème jusque là insoluble. Pour Novick et Bassok (2005), les problèmes résolus par *insight* sont habituellement des problèmes de représentation. Influencé par son histoire personnelle et par ses connaissances, la représentation qu'on se fait alors du problème rend sa résolution impossible. Lorsqu'on arrive à changer sa représentation du problème, la solution saute immédiatement aux yeux au point où il est difficile de comprendre pourquoi il était auparavant si difficile de la contempler.

Il arrive également qu'un problème tenace trouve sa résolution simplement en arrêtant d'y travailler ou même d'y penser pendant un certain temps, un phénomène que Smith (1995) et Matlin (2005) associent à l'incubation. De son côté, Jones (2003) explique que certains problèmes tenaces sont causés par l'imposition de contraintes inappropriées aux solutions possibles. Pour y remédier, l'auteur suggère deux stratégies possibles : 1- diminuer les contraintes en désactivant les connaissances pour permettre l'application de nouvelles règles de fonctionnement; 2- défaire les liens qui associent trop étroitement les différentes données disponibles afin de pouvoir les considérer à nouveau individuellement. Cette dernière stratégie serait un processus *bottom-up*, une approche qui demande de considérer les données pour ce qu'elles sont, sans préjuger de leur usage.

Cette approche trouve écho chez les phénoménologues puisque pour Husserl (2001), les théories ne sont que des tentatives de projections à l'intérieur d'une expérience

qui n'est pas vécue. Quand on se sert d'une théorie pour comprendre un phénomène, mentionne le philosophe, on prend un raccourci, au risque de se tromper en faisant des présomptions. La phénoménologie suggère d'aborder l'expérience de manière pure, sans préjugé, en suspendant le travail de l'esprit. Vécue de manière phénoménologique, l'expérience révèle alors sa propre essence.

Même chez les cognitivistes, on admet qu'en démontrant une pensée flexible (*flexible thinker*), certaines personnes seraient plus aptes à résoudre correctement des problèmes de raisonnement sans se laisser distraire par leurs préjugés (Matlin, 2005). Il faut en effet une ouverture d'esprit pour considérer des évidences qui contrediraient ses croyances, autant que pour revoir la logique des règles qu'on a apprises et questionner les conclusions initiales pour chercher des solutions alternatives.

Les danseurs qui travaillent en duo doivent affronter ensemble les difficultés imposées par la chorégraphie. Par définition, le travail de partenaire est un travail collectif et parmi les moyens que les danseurs mettent en œuvre pour maîtriser l'exécution d'un duo chorégraphique, une place importante est attribuée aux activités de communication.

2.3.3 Les activités de communication

Les activités de communication, selon Barbier (2004), sont celles qui mobilisent des signes dans une intention d'influence sur autrui. Elles participent, pour ainsi dire, à la transformation de l'espace cognitif de l'autre et à la construction d'un sens chez soi. Pour Ng et Bradac (1993) aussi, le langage n'est pas simplement le transport d'idées d'une personne à l'autre mais reste avant tout un exercice de pouvoir, soit pour produire un effet escompté (positif si c'est pour réussir ou négatif si c'est pour empêcher une réussite), soit pour dominer l'autre (ce qui est alors un pouvoir relationnel).

Haney (1979) décrit la communication comme un processus sériel d'encodage, de transmission, de réception et de décodage de l'information. Rapoport (cité dans Haney, 1979) décrit en ces termes le processus de communication d'un individu à un autre :

Experience cannot be transmitted as *experience* : it first must be translated into something else. It is this something else which is transmitted. When it is « received » it is translated back into something that *resembles* experience.¹² (p. 218)

Ainsi, la communication ne transmet pas l'expérience mais un système de symboles qui la remplace.

Ici encore, les expériences antérieures donnent un sens au monde, un processus *top-down*, et auront un effet sur la communication. En ce sens, Haney (1979) explique que lors du décodage de l'information transmise, les significations qui sont perçues et rappelées sont celles qui renforcent les images antérieures. Autrement dit, on ne voit et on n'entend que ce qu'on s'attend à voir et à entendre, une distorsion sélective se produisant de façon à exclure les aspects dissonants des informations reçues. L'énoncé inattendu passera souvent inaperçu ou sera mal interprété parce qu'il ne se conforme pas à l'idée que l'on se fait de ce qui aurait dû être communiqué. Ces différences, ces obstacles à la communication, ne peuvent être enlevés, mais elles ne peuvent être ignorés non plus. Si l'on peut réaliser que la réalité de l'autre n'est pas sa propre réalité, suggère Haney (1979), un énoncé concernant la réalité de l'autre ne serait pas menaçante pour la sienne. Pour faciliter la communication, ajoute l'auteur, il faut que chacun admette au moins deux choses : tout le monde a des présomptions et certaines de nos présomptions sont fausses.

¹² L'expérience ne peut être transmise en tant qu'expérience : elle doit être traduite en autre chose et c'est cette autre chose qui est transmise. Ce que reçoit l'interlocuteur, ce n'est pas l'expérience en soi mais quelque chose qui lui ressemble.

Pour Cosnier et Vaysse (1997), l'énoncé d'une communication comporte la synergie du contenu verbal, de l'expression vocale et de la gestuelle. Ces auteurs proposent une classification de la gestualité communicative en donnant aux gestes communicatifs trois fonctions :

- 1) Soutenir l'énoncé en ajoutant de l'information comme, par exemple, pointer du doigt.
- 2) Réguler l'échange en témoignant, par exemple, de l'intérêt ou du désintérêt des participants à l'égard de la discussion. Les gestes régulateurs gèrent, entre autres, le tour de parole afin d'atteindre ce que les auteurs appellent la « félicité interactionnelle » (p. 16), c'est-à-dire la capacité à expliciter sa pensée, à la rendre intelligible et, au-delà du fait d'être approuvé, à partager son point de vue, à faire réaliser une action, à persuader, etc.
- 3) Exprimer de l'empathie envers l'autre en percevant son état affectif et en imitant ses gestes et sa posture, un phénomène d'« échoïsation » (p. 19), comme le nomme les auteurs. Ces gestes et postures influencent alors notre propre état affectif par synchronisme ou, au contraire, par asynchronisme. Dans une situation sociale, ces gestes maintiennent un équilibre adéquat au cours de l'échange, un équilibre imposé par les rôles prédéterminés que chacun accepte de jouer.

De son côté, Faure (2002) démontre l'importance des pratiques langagières dans l'apprentissage de la danse en précisant toutefois que la danse ne peut être encodée par des mots. Le choix de l'expression *pratiques langagières* permet d'ailleurs à l'auteur d'y inclure autant les onomatopées, les démonstrations et les manipulations que les explications verbales. Selon l'auteur, c'est l'aspect interrelationnel du cours de danse, soutenu par le langage, qui structure la mémorisation et la compréhension des mouvements par les élèves. Les pratiques langagières semblent alors être moins utilisées pour supporter un discours théorique que pour supporter la pratique. Pour Faure (2002), l'utilisation du langage verbal facilite l'apprentissage de la danse sans

pour autant faire des danseurs des théoriciens de la danse. À cet effet, Barbier (2004) qualifie d'opératoire le langage lié à l'exercice d'un travail. Ce langage opératoire, associé jargon professionnel, constitue le lexique de l'action.

Pour sa part, Parviainen (2002) affirme que tous les savoirs ne peuvent être communiqués verbalement et met en garde contre une tendance à ne prendre en considération que les savoirs qui sont verbalisés. Elle donne en exemple le savoir qui permet de faire de la bicyclette, un savoir difficilement verbalisable mais bien réel puisqu'on en constate les résultats. Pour l'auteur, la danse serait une activité tout aussi rationnelle que la pensée conceptuelle bien qu'elle utilise des moyens autres pour se manifester. En effet, les danseurs possèdent un savoir dont la plus large part est non verbale. Ce savoir comporterait un savoir-être autant qu'un savoir-faire puisque la forme d'expression artistique qu'est la danse n'existe qu'à travers les danseurs qui la vivent. Par leur expérience de la danse, les danseurs se découvrent eux-mêmes et se révèlent en tant que personnes en même temps qu'ils révèlent la chorégraphie.

De leur côté, Sperber et Wilson (1989) questionnent le modèle qui définit la communication comme un échange de codes établis. Sans nier l'usage de symboles entendus dans l'acte de communiquer, ils considèrent que certaines informations sont difficilement transmissibles par codes. Plutôt que de parler de décodage, les auteurs préfèrent parler d'inférence, d'interprétation, de reconnaissance des intentions du locuteur à partir d'indices plutôt que de codes.

Pour que la communication fonctionne, expliquent Sperber et Wilson (1989), les participants doivent partager un savoir mutuel. Or, comment distinguer le savoir partagé du savoir qui ne l'est pas ? Si deux individus regardent le même objet, ils sont en droit de supposer que cet objet leur est mutuellement connu, mais ce n'est

jamais certain, d'où les malentendus. La complexité des textes légaux illustre bien la difficulté de garantir une compréhension mutuelle de l'information. Malgré le fait que nous vivons dans le même monde, soulignent les auteurs, nous ne construisons pas les mêmes représentations puisque chaque individu a des capacités cognitives et perceptives différentes. De même, nous n'avons pas les mêmes capacités d'inférence et utilisons des concepts et un langage qui nous sont propres, chacun ayant une histoire personnelle. Ainsi, même si deux danseurs observent une même démonstration, rien ne garantit que leurs représentations de la chorégraphie seront identiques.

Malgré le fait que chaque individu conçoit le monde différemment, il existe aussi ce que Sperber et Wilson (1989) appellent un « environnement cognitif partagé » (p. 69), à l'intersection de deux environnements cognitifs individuels. Le fait de partager un environnement cognitif, précisent les auteurs, ne veut pas dire que ceux qui communiquent font les mêmes hypothèses, mais simplement qu'ils sont capables de les faire. L'intersection de l'environnement cognitif de deux individus n'est pas sans rappeler le concept d'intersubjectivité.

2.3.3.1 L'intersubjectivité

Si la subjectivité existe à l'intersection des expériences passées et présentes d'un individu, annonce Merleau-Ponty (1945), l'intersubjectivité est la rencontre de ses propres expériences avec celles d'autrui, à l'intersection de deux subjectivités. Chez Husserl (2001), l'intersubjectivité serait cette capacité de faire « l'expérience d'autres hommes comme étant mes semblables; même si je n'ai aucune expérience originale de leur vie consciente, j'ai pourtant une expérience, celle de leurs expressions charnelles en tant qu'elles annoncent une vie subjective » (p. 121). Pour les phénoménologues, l'autre est un existant (en tant qu'objet) et fait partie du monde d'un individu, de son moi.

La phénoménologie, explique Gallese (2007), accorde à l'intersubjectivité un rôle crucial dans la constitution de notre univers cognitif. Selon lui, Husserl, le père de la phénoménologie, rejette clairement le solipsisme – cette attitude du sujet pensant dont la conscience est l'unique fondement de la réalité des choses – et met l'accent sur le rôle joué par autrui dans la construction de notre monde objectif. L'objectivité est constituée par l'expérience partagée du monde, principalement à travers le corps. Ce qui rend intelligible le comportement d'autrui, croit le philosophe, réside dans le fait que le corps de l'autre n'est pas expérimenté comme un objet (*Körper*) mais comme une matière vivante (*Leib*), comme l'est notre propre corps (Gallese, 2007).

Husserl (2001) présente la notion d'« actes réciproques » qui apporte un éclairage sur la relation qui existe entre deux individus lorsque l'un accomplit la volonté de l'autre. « Ma volonté est consciemment en même temps dans la volonté de l'autre, et inversement » (p.124), explique-t-il en prenant l'exemple de la relation maître/serviteur qui devient une relation de type vouloir quelque chose pour l'autre/vouloir quelque chose de l'autre. Pour Husserl (2001), il ne s'agit pas d'une juxtaposition de subjectivité mais d'une intrication. Les actions du serviteur ne sont pas isolées et privées mais des actions dans la conscience de l'accomplissement de l'exigence volontaire de son maître : une subjectivité à l'intérieur d'une subjectivité. Selon Husserl (2001), le monde originaire de cette rencontre entre deux subjectivités est l'empathie.

2.3.3.2 L'empathie

L'empathie est la capacité d'un individu à se mettre à la place d'un autre, une capacité qui serait profondément humaine, selon Decety (2004) qui ajoute :

L'empathie n'est pas seulement une réponse affective déclenchée par l'état émotionnel d'une autre personne. Elle nécessite une reconnaissance et une compréhension minimale des états mentaux de cette personne. L'empathie repose sur notre capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable mais sans confusion entre nous-même et lui. (p. 54)

Pour Lipps (cité dans Petit, 2004), l'empathie, du terme allemand *Einfühlung* (ressenti de l'intérieur), serait une source originale de connaissances en ce sens qu'elle permettrait de sentir chez l'autre son vécu propre. Gallese (2007) qualifie cet état fusionnel entre deux personnes de « subpersonally instantiated, we-centric¹³ » (p.148).

Pour sa part, Berthoz (2004) développe une théorie de l'empathie en présentant trois composantes essentielles à une relation empathique. En prenant pour exemple un simple échange de regard, il explique :

- 1) On regarde l'autre d'un point de vue égocentré.
- 2) On change de point de vue, c'est-à-dire qu'on prend le point de vue égocentré de l'autre. On se met à sa place en cherchant à comprendre ce que signifie son regard.
- 3) On change de référentiel en donnant à la situation un contenu sémantique. On comprend la scène de l'extérieur, d'un point de vue allocentrique, et on perçoit l'échange de regards comme un objet à la troisième personne.

L'empathie, indique Cyrulnik (2006), se manifeste de différentes manières. Il y aurait une empathie affective, c'est-à-dire une « aptitude émotionnelle à se laisser modifier par le monde d'un autre » (p. 144), comme une mère souffre lorsqu'elle voit son enfant souffrir. L'empathie peut également être comportementale, et associée au mimétisme. On retrouve ici le concept d'apprentissage vicariant que Bandura (cité dans Cadopi et Bonnery, 1990) introduit dans sa théorie de l'apprentissage social. Nous apprenons en observant les autres. L'empathie peut aussi être cognitive : « L'empathie la plus éloignée du corps, la plus abstraite est celle qui, à partir d'un brin de réel, parvient à se représenter les représentations d'un autre. » (Cyrulnik, 2006, p. 149)

¹³ « un état suprapersonnel immédiat, un nous centré » (par rapport à un je égocentré)

Mais la manifestation de l'empathie la plus susceptible de servir la compréhension du travail des danseurs, en particulier le travail de partenaire, est celle qui affecte la motricité. Lorsqu'on observe un acrobate, explique Petit (2004), on ne vit pas soi-même les sensations vécues par cet acrobate et pourtant, on les vit dans son propre corps. On fusionne temporairement avec l'artiste, et ce n'est qu'après l'exécution qu'on pourra faire une distinction entre lui et soi. La fusion du sujet avec l'extérieur précéderait la réflexion, la représentation, le jugement et le raisonnement (Petit, 2004). Cette empathie motrice serait attribuable à un phénomène perceptif appelé résonance.

2.3.3.3 La résonance

La résonance est un phénomène neurobiologique qui permet de comprendre le sens d'une action observée. Pour Rizzolatti et al. (2001), comprendre le sens d'une action signifie s'en faire une description intériorisée (*internal description*) et pouvoir s'en servir pour organiser un comportement à venir. Les auteurs émettent l'hypothèse du *direct-matching* (association directe) pour expliquer comment il est possible de comprendre une action à partir de l'observation. Selon cette hypothèse, la représentation visuelle de l'action observée est agencée à une représentation motrice de la même action. Dans ce cas, le système moteur de l'observateur résonne avec l'action observée, une idée défendue depuis longtemps par les phénoménologues selon Rizzolatti et al. (2001). L'hypothèse du *direct-matching* n'exclut pas la possibilité que d'autres systèmes cognitifs basés sur la description participent à la compréhension du mouvement, mais elle accorde une importance prépondérante au lien direct qui s'établit entre le mouvement observé et le mouvement exécuté.

Cette hypothèse trouve d'ailleurs écho dans la théorie du codage commun de Prinz (cité dans Decety, 2004) selon laquelle la perception de l'action et la représentation de son exécution partageraient des points communs, ce qui permettrait de faire des

prédictions sur les conséquences de l'action. Ainsi, « grâce à notre capacité de représentation interne du monde extérieur et de nous-mêmes, il n'est pas nécessaire de réaliser une action pour en connaître les conséquences, il est possible de l'anticiper et de la simuler mentalement » (Decety, 2004, p. 73). Le fait de penser à une action en prépare l'exécution. C'est le mécanisme prémoteur du cerveau et ce phénomène serait présent, qu'on s'imagine faire le mouvement ou qu'on le fasse vraiment.

La découverte récente des neurones miroirs procure des fondements neurobiologiques à l'hypothèse du *direct-matching* (Rizzolatti et al., 2001) et à la théorie du codage commun (Decety, 2004). On a réalisé, en voulant mesurer l'activité cérébrale d'un singe effectuant une action motrice, que les mêmes neurones s'activaient indépendamment si le singe faisait le mouvement lui-même ou s'il observait quelqu'un d'autre le faire (Gallese et al., 1996). L'activation cérébrale reste très similaire qu'on fasse une action, qu'on s'imagine la faire ou qu'on observe quelqu'un d'autre la faire. Toutefois, ce phénomène de résonance serait présent dans la mesure où le geste observé a un sens pour l'observateur.

Les neurones miroirs seraient impliqués dans la compréhension du comportement moteur en permettant de reconnaître le mouvement de l'autre, de le distinguer d'autres mouvements analogues et d'utiliser ces informations pour produire une réponse appropriée, tout cela sans en être nécessairement conscient (Gallese et al., 1996; Gallese, 2007). Quant à eux, Gallese et al. (1996) attribuent aux neurones miroirs la fonction de générer une représentation interne du mouvement observé qui aurait une fonction tant pour comprendre le sens de l'action observée que pour en faire une imitation.

Rizzolatti et al. (2001) décrivent l'imitation comme un comportement moteur déterminé par l'observation d'un comportement moteur similaire exécuté par autrui.

L'imitation peut être soit une approximation, soit une réplique exacte de l'action observée et peut s'accompagner ou non d'une compréhension du sens de l'action. Quand l'action à imiter ne fait pas partie du répertoire d'actions connues, l'observateur la divise en sous action qu'il connaît. La séquence d'action devient alors une séquence de sous actions motrices.

Cyrulnik (2006) affirme, de son côté, que les êtres adoptent une « posture d'intention » (p. 155) juste avant d'agir. Quand un pigeon s'accroupit pour prendre son envol, il est immédiatement imité par les autres. Ils n'ont pas besoin de le voir partir pour savoir qu'il va s'envoler, pas plus qu'ils n'ont besoin de connaître la raison de ce geste. On retrouve dans la posture d'intention cette idée qu'un mouvement existe déjà avant d'être effectué. Pour une recherche sur le travail de partenaire en danse, l'intérêt de notions comme l'intention et le prémouvement réside dans le fait qu'elles affectent suffisamment le corps pour devenir perceptibles même si c'est de manière non consciente. D'un point de vue mécanique, elles pourraient faciliter l'anticipation d'actions entreprises par son partenaire et, d'un point de vue artistique, elles deviennent porteuses de sens et donc, d'expressivité.

Pour Gallese (2007), le processus empathique n'est pas le résultat d'une inférence par analogie, mais le produit d'un lien direct entre ce que l'autre exprime à travers son comportement et ce que l'on sent soi-même si l'on se comportait de la même manière. L'hypothèse de Gallese (2007) est qu'un mécanisme fonctionnel commun, qu'il nomme *embodied simulation* (simulation incorporée) permet de partager avec l'autre le sens de ses actions, ses intentions, ses sensations, ses émotions, de manière à ancrer son identification à l'autre et son lien avec lui. L'observation du comportement intentionnel de l'autre génère chez l'observateur un état phénoménologique spécifique que l'auteur appelle « intentional attunement » (p.

148), une harmonie intentionnelle qui permet une compréhension directe de l'observé par l'observateur.

Ici s'achève la présentation des fondements théoriques sur lesquels s'appuie cette recherche. La grande complexité de la pratique du travail de partenaire en danse et la volonté de souligner la présence de nombreux phénomènes observés, tout en sachant qu'ils ne pourront être analysés en profondeur, met en évidence l'étendue des domaines de savoir auxquels cette étude fait appel. La figure 2.6 présente schématiquement le pôle théorique du projet de recherche.

Rappelons encore une fois la place centrale qu'occupe la pratique dans ce travail de recherche puisque c'est autour de la pratique que s'articulent toutes les étapes de travail de cette recherche. Les questions posées proviennent de la pratique, la méthodologie utilisée pour tenter d'y répondre s'appuie sur des données provenant d'une étude de pratique, la perspective adoptée pour analyser les données et interpréter les résultats est celle d'un praticien et finalement, la compréhension accrue du travail de partenaire en danse que je souhaite retirer de cette recherche vise une application pratique.

Cela dit, le cadre conceptuel de ma recherche, avec ses pôles pratique, théorique et méthodologique, s'est avéré un support inestimable pour ancrer mon processus de recherche et donner un sens aux données qui surgissaient de l'analyse des résultats. Malgré ma grande expérience pratique comme danseur et comme pédagogue, l'étude méthodique du duo chorégraphique a fait surgir des aspects insoupçonnés du travail de partenaire.

Rappelons que le cadre conceptuel n'était pas fixé d'avance mais a évolué à mesure qu'avancait la recherche dans un rapport dynamique entre les éléments de théories

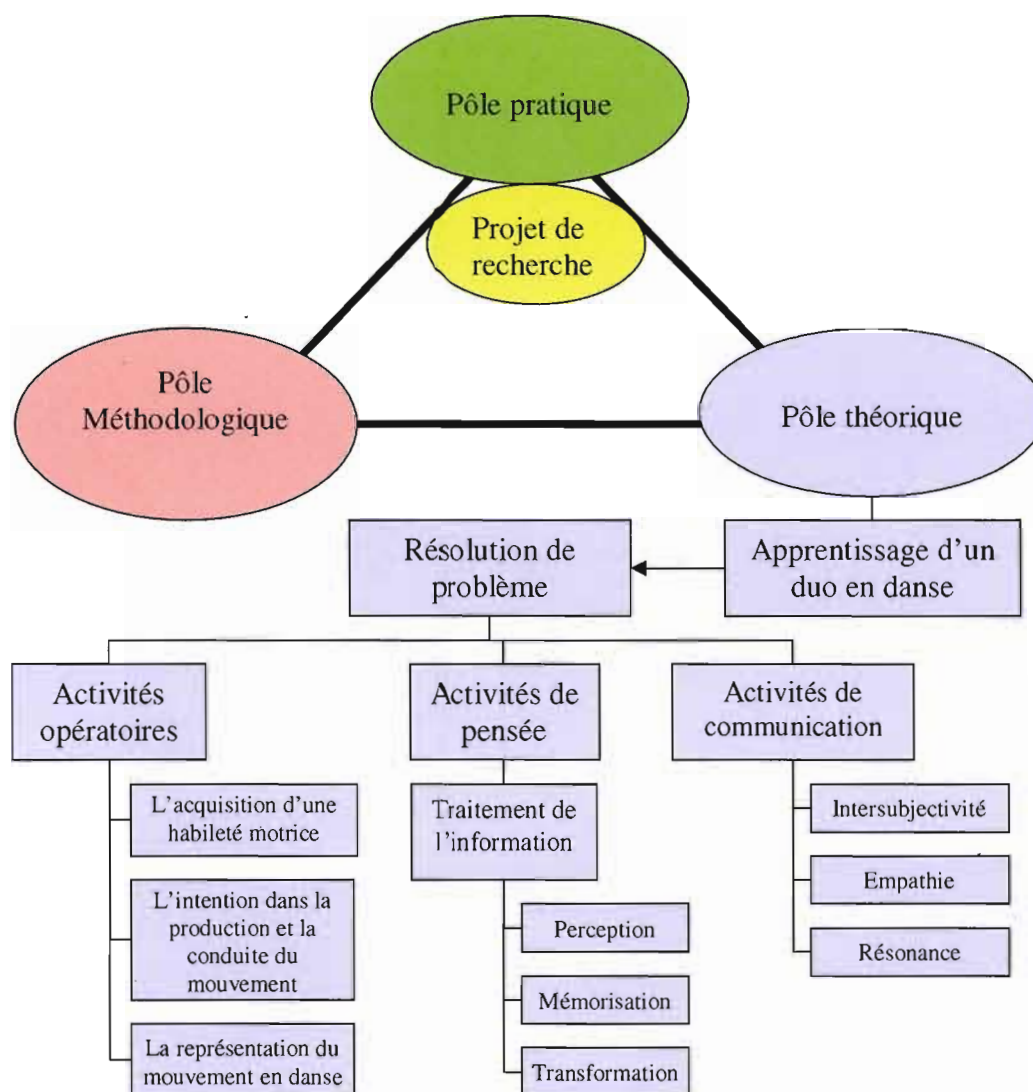


Figure 2.6 Pôle théorique du cadre conceptuel de la recherche.

qui émergeaient de la cueillette et de l'analyse des données en lien avec la méthodologie d'analyse des données par théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1990). Dans l'analyse des données et l'interprétation des résultats qui seront présentées dans les chapitres 4 et 5, je tenterai de répondre à mes questions de recherche en mettant surtout l'accent sur les notions théoriques qui m'ont

particulièrement inspirées et qui ont contribué significativement à ma compréhension du travail de partenaire. Dans le chapitre suivant, le chapitre 3, sera présentée plus spécifiquement la démarche méthodologique.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.0 Introduction

S'inscrivant dans le grand paradigme de la recherche qualitative, cette étude de pratique s'appuie sur des données de type anthropologique recueillies sur le terrain. La recherche est également exploratoire puisqu'il s'agissait d'entrevoir des éléments de théorisation qui contribueraient, à leur manière, à une meilleure compréhension du travail de partenaire. Pour ce faire, j'ai tenté de laisser parler les phénomènes étudiés, comme l'exprime Sanger (1996), et de me laisser guider par ceux qui touchaient ma sensibilité subjective et éveillaient ma curiosité.

La recherche s'inspire également de l'approche par théorisation ancrée (Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1990) en ce sens que son protocole de recherche est flexible et permet au chercheur de suivre les pistes de réflexions qui se révèlent à lui en cours de route. La théorisation débute dès l'apport des premières données, qui influencent à leur tour la collecte des données à venir et leur analyse. Il est donc difficile de déterminer à quel moment s'amorce réellement la recherche. D'emblée, je tiens à souligner que ma réflexion sur le travail de partenaire existait bien avant que je ne sois inscrit au programme Études et pratiques des arts de l'UQAM. Mes expériences de danseur, de pédagogue et d'étudiant à la maîtrise, puis la formation acquise dans le cadre de mes études doctorales ont grandement aidé à préciser le projet de recherche, la question à laquelle il allait tenter de répondre et la démarche méthodologique utilisée pour y parvenir.

Les grandes étapes de cette démarche méthodologique sont les suivantes : 1) travail préparatoire à la collecte des données; 2) choix des participants à l'étude et du contexte d'expérimentation; 3) collecte des données; 4) transcription des données; et 5) analyse des données par théorisation ancrée.

3.1 Travail préparatoire à la collecte de donnée

Avant d'entreprendre la collecte de données, il m'est apparu nécessaire de me familiariser avec les outils de collecte de données – l'observation et l'entrevue – qui serviraient à la recherche afin d'explorer les possibilités offertes par chacun d'eux, de vérifier s'ils répondaient bien aux besoins de la recherche et de stabiliser leur utilisation. Je ne voulais pas qu'un usage maladroit de ces outils me fasse perdre du temps ou, pire, m'oblige à tout recommencer.

3.1.1 Entrevues pilotes utilisant l'entretien d'explicitation

Ma préparation à la collecte de données a débuté avec une formation à l'entretien d'explicitation, donnée par M. Maurice Legault lors d'un séminaire thématique se déroulant à l'Université Laval en 2004. Il s'agit d'une technique d'entrevue développée par Pierre Vermersch (2003) et ses collègues du GREX, le Groupe de recherche sur l'explicitation. Un des principes fondateurs de cette technique d'entrevue est que la connaissance du résultat d'une opération informe peu sur les processus mis en œuvre pour arriver à ce résultat. Or, c'est précisément dans ces processus que se situent les raisons d'un résultat réussi ou non réussi. Il s'avère nécessaire de décrire ce qui a réellement été fait, pensé ou dit – des actions à la fois mentales et physiques – pour comprendre ce qu'un individu cherche réellement à faire et pour connaître les savoirs qu'il a réellement mis en œuvre pour y arriver. En tant qu'outil de collecte de données, l'entretien d'explicitation facilite la mise au jour des savoir-faire implicites, exactement ce que je tâchais moi-même à faire dans le cadre de ma recherche.

Par contre, comme pour toute technique, l'utilisation de l'entretien d'explicitation demande un entraînement et c'est dans cet esprit que j'ai effectué trois entrevues pilotes auprès d'étudiants de l'École nationale de cirque, où j'enseignais. Ces étudiants pratiquaient le main à main, un travail d'équilibre sur partenaire. Au cours de ces rencontres, je commençais par une entrevue semi-structurée (Sommer et Sommer, 1986) pendant laquelle je demandais aux interviewés de me parler de leur expérience comme partenaire puis, à partir d'une idée exprimée qui semblait prometteuse, j'enchaînais avec un entretien d'explicitation afin d'élucider une situation de travail qui illustrait bien l'idée soulevée.

Même s'il s'agissait de peaufiner ma technique d'entrevue et non de recueillir des données pour ma recherche, une idée importante a été soulevée dès cette étape préliminaire, celle de l'*emboîtement*, c'est-à-dire la nécessité pour les deux partenaires d'imbriquer leurs actions les unes aux autres dans un ordre séquentiel précis. Ce concept émergent a été retenu pour être réexaminé lors des observations et des entrevues ultérieures.

3.1.2 Observations pilotes

En préparation à la collecte de données, j'ai également voulu m'entraîner à l'observation. Je suis donc allé observer le travail de répétition de trois compagnies de danse professionnelles montréalaises. Comme je connaissais personnellement le directeur de chaque compagnie et que j'avais travaillé avec plusieurs des danseurs, il a été facile d'obtenir les permissions nécessaires pour assister aux répétitions. Il m'était même difficile d'être discret, comme se doit de l'être un observateur non participant (Sanger, 1996), puisque les danseurs venaient naturellement vers moi pour échanger socialement. Loin de devenir une distraction, cette convivialité garantissait plutôt, de leur part, l'adoption d'un comportement habituel.

Chacune de ces observations a duré entre une heure et demie et deux heures. Toutes les situations observées consistaient pour les danseurs à reconstruire une œuvre existante comportant du travail de partenaire. Il s'agissait d'observations informelles (Sanger, 1996) qui se faisaient sans l'aide d'une grille d'observation, puisque aucun phénomène précis n'avait été préalablement identifié. Je voulais me laisser imprégner par la situation observée. À la fin d'une de ces répétitions, j'en ai également profité pour effectuer une quatrième entrevue pilote avec une des danseuses.

Ces observations informelles ont permis de dégager certaines pistes de réflexion pour la recherche. Premièrement, dans toutes les situations observées, une répétitrice assistait les danseurs, et il était évident qu'elle gardait le contrôle du rythme de travail. C'était elle qui donnait les corrections à apporter aux mouvements et qui déterminait le succès ou l'échec de son exécution, demandant aux danseurs de reprendre le travail ou de passer à autre extrait. Lors des échanges entre danseurs, les décisions restaient centralisées autour de l'opinion de la répétitrice. Il m'a semblé que, pour étudier le savoir réel des danseurs, il serait mieux de retirer cette variable qu'est la répétitrice et de n'observer le travail des partenaires que lorsque les danseurs étaient laissés à eux-mêmes.

Deuxièmement, ces observations pilotes m'ont donné l'occasion d'élaborer un répertoire des différents types de travail corporel qui semblaient remplir des fonctions différentes dans l'ensemble du processus de travail des danseurs. J'ai observé que les danseurs marquaient (faire la chorégraphie en ménageant ses efforts physiques), expérimentaient (résoudre un problème technique), testaient (valider une hypothèse de solution) ou enchaînaient (relier plusieurs mouvements les uns aux autres). Nommer ces différents types de travail corporel a servi à établir leurs caractéristiques particulières et à cerner le rôle qu'ils jouaient dans le processus d'apprentissage d'une

chorégraphie. Il m'est apparu judicieux d'inclure les différents types de travail corporel dans une éventuelle grille d'observation.

Finalement, j'ai remarqué que les danseurs cherchant à valider leur exécution devaient concilier des sources d'information parfois contradictoires. Par exemple, le feedback externe provenant du répétiteur n'était pas toujours en accord avec la sensation éprouvée lors de l'exécution. Cette apparente contradiction entre deux sources d'information m'a intrigué. Je me suis promis d'y prêter attention au cours des observations subséquentes et d'y réfléchir plus à fond à l'étape de l'analyse des données.

Je me suis également questionné sur l'endroit où me placer dans le studio. J'ai adopté différentes positions d'observation : devant au centre, devant dans un coin, de côté, derrière au centre. Quand j'ai demandé aux danseurs de m'indiquer quelle position les avait le moins dérangés, certains m'ont répondu qu'ils avaient surtout été conscients de ma présence quand j'étais derrière eux ou de côté. D'autres m'ont dit ne pas avoir été dérangés parce que, en tant que collègue, ma présence dans le studio était normale. Comme il est habituel pour un danseur d'être observé durant son travail¹⁴, que ce soit par le chorégraphe, le répétiteur ou des visiteurs, j'en ai conclu que l'endroit le plus discret serait devant eux, légèrement de côté.

3.1.3 Enregistrements audiovisuels pilotes

Au début de ma recherche, mon intention était d'enregistrer les séances de travail des danseurs dans des conditions qui me procureraient un document audiovisuel de bonne qualité. Pour ce faire, j'ai utilisé un local du département de danse de l'UQÀM servant à la fois de studio de danse et de salle de spectacle. Ses murs, son plafond et

¹⁴ Habituellement, un des côtés du studio de répétition est considéré comme étant la position du public. Tout le travail des danseurs est orienté de manière à y faire face, et c'est de ce côté que se place toute personne qui observe les danseurs travailler.

son plancher peints en noir, de même que ses lampes d'éclairage, permettaient de bien contrôler la lumière. Ne voulant ni micro au bout d'une perche (ce qui nécessitait le déplacement constant d'un technicien autour des danseurs) ni micro sans fil (ce qui nécessitait le port d'un boîtier émetteur pouvant gêner les danseurs), quatre micros unidirectionnels ont été suspendus au-dessus de l'espace de travail (figure 3.1). Ces micros étaient branchés directement à la caméra Canon XL1 par l'intermédiaire d'une console de son. Deux techniciens ont été engagés pour manipuler les appareils. Ils ont mis trois heures pour préparer le lieu et une demi-heure pour tout ranger.

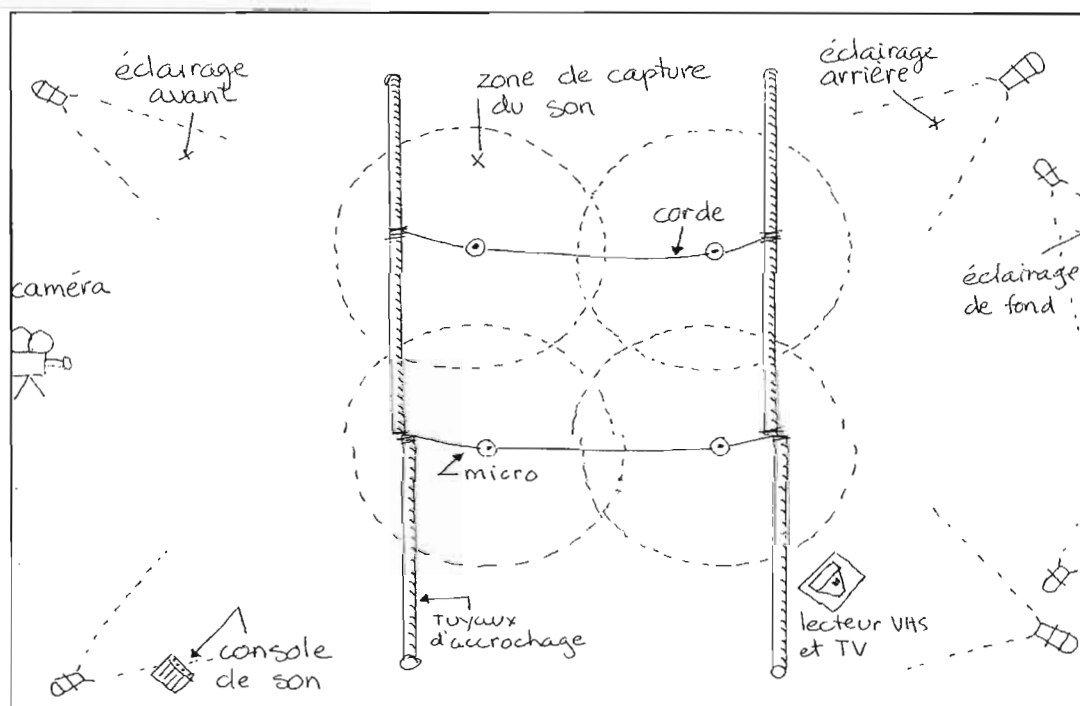


Figure 3.1 Disposition des équipements utilisés lors de l'enregistrement audiovisuel pilote.

Les danseurs qui ont participé à cet enregistrement pilote étaient des professionnels travaillant ensemble dans la même compagnie de danse. Ils avaient pour consigne d'apprendre un extrait d'un duo chorégraphique à partir d'un document vidéo. Bien que la situation soit simulée (Bruneau et Burns, 2007; Sommer et Sommer, 1986), les danseurs ont affirmé s'être comportés essentiellement de la même façon que dans une situation réelle de travail professionnel. Ils ont également affirmé que la présence des équipements ne les avait pas gênés, quoiqu'ils aient trouvé l'espace de travail un peu étroit. J'en ai conclu que cette situation simulée procurait à ma recherche une validité écologique, ou *ecologic validity* (Matlin, 2005), en ce sens que les conditions dans lesquelles l'expérimentation s'est effectuée étaient similaires à celles que l'on retrouve dans la pratique.

Concernant la tâche à accomplir, les danseurs ont affirmé ne pas avoir eu une idée claire de la durée de l'extrait à apprendre. Fallait-il travailler de manière quantitative ou qualitative? Apprendre le plus possible ou s'arrêter sur un extrait plus court pour bien en maîtriser l'exécution? J'ai pris note qu'il me faudrait, lors d'observations subséquentes, définir précisément pour les danseurs la tâche qu'ils auraient à accomplir, c'est-à-dire la durée de l'extrait chorégraphique à apprendre, le temps qu'ils auraient pour l'apprendre et le degré de maîtrise souhaitée.

En même temps qu'étaient filmés les danseurs, j'effectuais aussi une observation informelle. Toutefois, le fait que les danseurs soient filmés a éliminé la pression que j'aurais pu ressentir de vouloir tout noter. J'ai fait une observation plus libre et me suis même permis quelques réflexions sur la nature du travail de partenaire que j'ajoutais à ma grille d'analyse. En plus de cette analyse spontanée, j'ai également noté des questions à poser aux danseurs lors des entrevues que j'allais faire avec eux. Par exemple, concernant la validation de leur exécution, il m'est paru important de leur demander comment ils savaient que l'exécution d'un mouvement était réussie.

Les images captées sur bandes vidéo se sont avérées de bonne qualité et documentaient de façon précise le comportement des danseurs pendant qu'ils travaillaient ensemble. La prise de son était également réussie : on entendait tout, même les chuchotements. Le fait de capter les échanges verbaux des danseurs avec des moyens techniques performants comportait un avantage : on entendait mieux ce qui était dit sur la bande enregistrée que lorsqu'on était dans la salle. Cet enregistrement audiovisuel pilote a également permis de tester l'utilisation d'un microphone canon (*shot gun*), un type de micro très sensible permettant de capter le son à une distance plus grande (jusqu'à 8 mètres) dans la mesure où il reste toujours orienté vers la source du son. Test concluant. L'utilisation d'un microphone canon pour prendre le son pouvait être envisagée.

Cette séance d'enregistrement audiovisuel pilote a toutefois soulevé des doutes sur certains choix méthodologiques. La situation serait compliquée et onéreuse à mettre en place : n'ayant pas l'usage exclusif du studio ni des appareils audiovisuels durant toute la période d'observation, j'allais devoir planifier un montage et un démontage de la salle à chaque observation, une contrainte importante à l'utilisation de cette méthode d'enregistrement audiovisuel. De plus, je reconnaissais dans la situation observée une expérience de travail qui m'était familière, pour l'avoir moi-même vécue à maintes reprises. Puisque l'expérience semblait compliquée à organiser, ne serait-il pas plus simple de faire une démarche heuristique sur mon propre travail de partenaire? Les résultats obtenus seraient-ils si différents? Je me suis alors rappelé que je cherchais à comprendre le travail de partenaire autrement qu'à travers ma propre expérience. Il me fallait simplement trouver une manière plus simple de filmer les danseurs. J'ai donc choisi d'aller observer les deux mêmes danseurs dans leur milieu naturel (Bruneau et Burns, 2007; Sommer et Sommer, 1986), c'est-à-dire dans le cadre de leurs activités professionnelles habituelles auprès la compagnie de danse qui les employait.

Ce deuxième enregistrement audiovisuel pilote s'est effectué lors d'une répétition au cours de laquelle une dizaine de danseurs travaillaient simultanément à la reconstruction d'un ensemble de duos chorégraphiques, sous la supervision d'un répétiteur. Pour cette situation, j'ai utilisé une caméra vidéo – un modèle bas de gamme qui m'appartenait – pour enregistrer des images documentant clairement le comportement des danseurs en processus d'apprentissage. Par contre, l'enregistrement du son, capté à l'aide d'un microphone canon branché sur la caméra, s'est avéré plus problématique. Le bruit que faisait la ventilation, le fait que plusieurs danseurs travaillaient et discutaient en même temps dans le studio et un mauvais jaugage du volume d'entrée du son ont été des facteurs qui ont rendu inaudible le verbatim des danseurs. J'ai également constaté que la manipulation d'appareils audiovisuels gênait le travail d'observation et qu'il me serait difficile de faire les deux en même temps. Pour observer librement les danseurs en studio, il me fallait l'aide d'un technicien qui effectuerait une prise d'image et, surtout, une prise de son de qualité.

3.1.4 Entrevues pilotes utilisant la technique du rappel stimulé

Les deux danseurs ayant participé à l'enregistrement audiovisuel pilote ont été invités à participer individuellement à une entrevue traitant spécifiquement du processus de travail observé à ce moment-là. Il s'agissait d'entrevues semi-structurées, d'une durée d'une heure environ, utilisant la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et celle du rappel simulé (Tochon, 1996). Pour cette dernière, le participant était invité à visionner un extrait vidéo de son travail d'environ cinq minutes dans le but de provoquer chez lui une réflexion et une analyse qui apporteraient des informations supplémentaires au phénomène discuté. Une caméra vidéo (Canon DV Optura 20), sur laquelle était branché un microphone omnidirectionnel, servait à enregistrer l'entrevue et une télévision, branchée à un magnétoscope VHS, servait à la rétroaction vidéo du travail du danseur.

Au cours de cette deuxième série d'entrevues pilotes, j'ai aussi constaté à quel point la description par le danseur de son expérience dansée pouvait rapidement devenir une construction conceptuelle, c'est-à-dire une construction de ce qu'il croyait avoir vécu plutôt que ce qu'il avait réellement vécu. À preuve, un des participants a dû admettre (non sans un certain embarras) que la description qu'il faisait d'un mouvement, stimulée par une rétroaction vidéo, ne correspondait pas à ce qu'il pouvait observer lors d'un deuxième visionnement de son travail. Devant ce constat, l'utilisation combinée de l'entretien d'explicitation et du rappel stimulé s'est avérée judicieuse pour que le danseur ait une perception plus juste de son expérience dansée, une description plus précise de ses actions et une réflexion plus approfondie de son processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique.

Concernant le rappel stimulé, un autre point méthodologique doit être mentionné ici : pour le participant, il est difficile de se regarder travailler sans jugement. Il me fallait trouver un moyen de rendre l'interviewé le plus à l'aise possible lors de la rétroaction vidéo de son propre travail. La solution retenue a été celle de donner aux participants la bande vidéo de leur travail avant l'entrevue afin que la surprise de se voir travailler soit passée et leur permettre d'être plus ouvert à l'analyse de leur propre travail au cours de l'entrevue.

De ces dernières entrevues pilotes, deux constats émergents sont apparus. D'une part, les partenaires ne poursuivraient pas toujours le même but au moment d'exécuter un mouvement commun. Cette idée, complètement inédite pour moi, m'a semblé être fondamentale à la compréhension du travail de partenaire et s'annonçait comme une piste d'investigation prometteuse. D'autre part, une divergence d'opinion apparaîtrait lorsque les partenaires ne feraient pas la même évaluation de l'exécution d'un mouvement commun. Cette divergence d'opinion serait d'autant plus conflictuelle que chaque danseur fonderait son évaluation de l'exécution sur des

critères différents. Un danseur pourrait considérer un mouvement esthétiquement satisfaisant alors que son partenaire jugerait son exécution inconfortable. Encore une fois, je me suis promis d'explorer plus à fond ce qui détermine, du point de vue des danseurs, le succès ou l'échec d'une exécution et de vérifier comment une divergence d'opinion entre partenaires pouvait affecter leur processus de travail.

Ce travail préparatoire à la collecte de données s'est avéré une étape essentielle à ma démarche méthodologique. En m'exerçant à l'observation et à l'entrevue, je m'assurais d'en faire un usage efficace et d'obtenir des données qui allaient m'aider à répondre aux questions de recherche. De plus, à cette étape préliminaire, certaines pistes d'investigation se sont précisées et ont orienté la collecte de données à venir.

3.2 Choix des participants à l'étude et du contexte d'expérimentation

Cette étude de pratique s'appuie en grande partie sur des données provenant de l'observation du travail de danseurs, ayant pour tâche l'apprentissage d'un duo chorégraphique, ainsi que des d'entrevues effectuées auprès de chacun d'eux. Un problème moteur, explique Famose (1990), se situe non pas dans la tâche elle-même mais dans le rapport entre la compétence des individus et la tâche à accomplir. Le choix des participants et celui de la tâche à accomplir revêtaient donc une importance égale.

3.2.1 Participants à l'étude

Pour bien étudier les moyens utilisés par les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique, il semblait préférable que les participants à cette recherche soient reconnus comme des experts dans le milieu de la danse professionnel. Les couples devaient avoir l'habitude de danser ensemble afin de ne pas avoir à tenir compte de variables comme la gêne ou le manque de familiarité à l'autre, autant dans sa façon de bouger ou dans sa façon de travailler. Il s'agissait d'examiner de quoi est

constitué l'expertise des danseurs et non de comprendre comment ils acquéraient cette expertise.

Trois couples ont été retenus. Ce choix permettait de passer suffisamment de temps avec chacun des couples sans toutefois être submergé par une quantité trop importante de données provenant d'un nombre trop élevé de participants. Tous les danseurs contactés ont répondu à mon invitation avec enthousiasme. J'ai senti chez eux un réel désir de partager leurs connaissances et de contribuer à l'avancement d'un savoir théorique sur le travail de partenaire en danse. Ils ont d'ailleurs tous exclu l'idée de rester anonyme dans le texte final de la thèse afin que leur contribution soit reconnue. C'est pourquoi ils auront le statut de participant plutôt que celui de sujet de recherche. Il ne s'agissait pas de révéler leur savoir-faire à leur insu mais, au contraire, de les faire participer pleinement et avec lucidité à l'élaboration d'éléments de théorie sur le travail de partenaire.

Les couples étaient formés d'Anik Bissonnette et Mario Radačovský, de Marc Boivin et Sandra Lapierre, d'Annik Hamel et Peter Trosztmer. À ces danseurs s'ajoute également Mélanie Demers, une des danseuses ayant participé aux entrevues pilotes. Les propos de Mélanie se sont avérés exceptionnellement riches et éclairants et il fallait absolument les inclure comme données de recherche. L'entrevue avec Mélanie a ouvert des pistes d'investigations majeures qui ont influencé la cueillette de données à venir et même la direction prise par la recherche, en accord avec l'approche par théorisation ancrée. (Strauss et Corbin, 1990)

Ma collecte de données auprès des danseurs a commencé par un court questionnaire (voir annexe 2) dans lequel ils devaient fournir des informations sur leur expérience comme danseur et comme partenaire. Le tableau 3.1 dresse la liste des participants ainsi que leur profil professionnel.

Tableau 3.1
Profil professionnel des participants à l'étude

Nom	Âge	Expérience professionnelle	Statut professionnel	Formation en danse	Formation sur le travail de partenaire
Marc Boivin	42 ans	13 ans	Pigiste/ Temps plein	Danse contemporaine	Aucune
Sandra Lapierre	40 ans	22 ans	Pigiste/ Temps partiel	Danse contemporaine	Aucune
Anik Bissonnette	43 ans	26 ans	Salariée/ Temps plein	Ballet/ Ballet jazz	Ballet
Mario Radačovský	33 ans	17 ans	Pigiste/ Temps plein	Ballet/ Danse moderne	Ballet/ Moderne
Annik Hamel	41 ans	18 ans	Salariée/ Temps plein	Danse contemporaine	Contact improvisation
Peter Trosztmer	33 ans	13 ans	Salarié/ Temps plein	Danse contemporaine	Aucune
Mélanie Demers	30 ans	12 ans	Salariée/ Temps plein	Ballet/ Danse contemporaine	Aucune

Anik Bissonnette et Mario Radačovský

Au moment de répondre au questionnaire, Anik était première danseuse dans une compagnie de ballet à Montréal. Quant à Mario, il était danseur pigiste après avoir préalablement travaillé pour des compagnies de ballet à Montréal et en Europe, d'où il est originaire. Anik et Mario dansaient ensemble depuis six ans et formaient un couple dans la vie. Le fait que Mario voyageait beaucoup a compliqué l'élaboration d'un horaire de travail régulier, une réalité que l'on retrouve souvent dans le milieu de la danse professionnelle, surtout parmi les pigistes. L'horaire sur lequel nous nous sommes entendus est présenté au tableau 3.2.

Tableau 3.2
Horaire de travail d'Anik Bissonnette et Mario Radačovský

15 heures de répétition du 21 mars au 6 avril 2005

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
Semaine 1	deux heures	trois heures	trois heures		
Semaine 2			deux heures et demie		deux heures et demie
Semaine 3			deux heures (dont une heure avec répétitrice)		

Sandra Lapierre et Marc Boivin

Au moment de répondre au questionnaire, Sandra et Marc étaient tous deux pigistes. Sandra l'était seulement à temps partiel puisqu'elle poursuivait en même temps des études en ostéopathie et Marc l'était à temps plein. Sandra et Marc se connaissaient depuis l'époque de leur formation, et ils ont eu maintes occasions de danser ensemble au cours de leur carrière.

Nous avons élaboré ensemble un horaire de travail. Il avait été prévu à l'origine que Sandra et Marc répéteraient pendant les cinq jours d'une même semaine. À la fin de la troisième journée, ayant travaillé plus vite que prévu, ils ont affirmé pouvoir atteindre un bon degré de maîtrise à la fin de la quatrième journée de travail au lieu des cinq prévue. Puisque j'avais cumulé suffisamment d'informations pour les besoins de la recherche, nous avons ensemble choisi d'annuler la cinquième et dernière journée de travail. Ainsi, Sandra et Marc ont travaillé moins d'heures que les autres, mais à l'intérieur d'un horaire plus régulier. Pour ne pas complexifier davantage l'analyse des données, cette variable n'a toutefois pas été considérée. Sandra et Marc ont donc travaillé pendant 12 heures, à raison de trois heures par jour pendant quatre jours, tel que décrit dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3
Horaire de travail de Marc Boivin et Sandra Lapierre

12 heures de répétition du 16 au 19 mai 2005

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
Semaine 1	3 heures	3 heures	3 heures	3 heures (dont une heure avec répétitrice)	

Annik Hamel et Peter Trosztmer

Au moment de répondre au questionnaire, Annik et Peter travaillaient pour la même compagnie de danse contemporaine de Montréal. Ils étaient donc collègues et avaient eu de nombreuses occasions de danser ensemble les deux années précédentes. Compte tenu de leur disponibilité, l'horaire de travail a été difficile à planifier pour Annik et Peter, comme on le voit au tableau 3.4. Cela dit, ils ne semblaient pas considérer cette contrainte comme un obstacle au processus d'apprentissage. Au contraire, Peter a affirmé que le fait de laisser une pièce reposer pendant quelque temps pouvait en faciliter l'apprentissage, une question qui a été abordée en entrevue avec lui.

Tableau 3.4
Horaire de travail d'Annik Hamel et Peter Trosztmer

14 heures de répétition du 9 mai au 8 juin 2005

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
Semaine 1	trois heures	deux heures	trois heures		
Semaine 2					
Semaine 3		deux heures			
Semaine 4		deux heures	deux heures (dont une heure avec répétitrice)		

Mélanie Demers

Au moment de participer à cette recherche, Mélanie travaillait pour une compagnie de danse contemporaine de Montréal. Mélanie, comme Marc, Sandra et Peter, a déclaré n'avoir reçu aucune formation particulière qui l'aurait préparée au travail de partenaire. Comme danseuse professionnelle confrontée à la nécessité de danser en duo, Mélanie a déclaré avoir appris « sur le tas », développant son expertise au fil de ses expériences, mais également par intérêt pour cette pratique. Elle-même chorégraphe, elle inclut fréquemment du travail de partenaire dans ses créations. Rappelons que la participation de Mélanie s'est effectuée lors du travail préparatoire à la collecte de donnée et l'entrevue avec elle avait déjà été faite au moment de la collecte de données.

Kathy Casey, répétitrice

Pour des raisons qui seront expliquées plus loin, il a été décidé qu'une répétitrice travaillerait avec les danseurs pendant une heure, au début de la dernière journée de travail. Le rôle de répétitrice a été assumé par Kathy Casey, directrice artistique de la compagnie Montréal Danse, où elle était également en charge des répétitions depuis plus de 14 ans. Sa grande expérience comme répétitrice est reconnue et respectée dans le milieu de la danse professionnelle et tous les danseurs participants à l'étude la connaissaient personnellement. Elle connaissait intimement *Fandango*, la chorégraphie que les danseurs allaient apprendre, ainsi que Lar Lubovitch, le chorégraphe qui l'avait créé et avec qui Kathy avait dansé pendant cinq ans à New York.

3.2.2 Contexte d'expérimentation

Suite au travail préparatoire à la collecte de donnée, j'hésitais encore entre l'observation du travail des danseurs dans une situation réelle, se déroulant dans le cadre de leurs activités professionnelles habituelles, et son observation dans une

situation simulée, créée artificiellement mais semblable à la première. La difficulté de trouver, auprès des compagnies de danse professionnelles à Montréal, des situations d'apprentissage de duos chorégraphiques au moment où je voulais en faire l'observation m'a forcé la main : les observations allaient se faire dans une situation simulée.

La décision d'étudier le travail des danseurs dans le contexte d'une situation simulée est immédiatement apparue comme un choix méthodologique avantageux. D'une part, dans une situation simulée, il serait possible d'observer différents danseurs accomplissant la même tâche et de comparer ainsi les stratégies de travail employées par chaque couple. D'autre part, une situation de travail professionnel inclurait presque toujours la présence constante d'une répétitrice, une variable que je ne souhaitais pas utiliser. D'un point de vue méthodologique, l'observation d'une situation simulée restait valide, ce qu'ont confirmé les danseurs, affirmant qu'elle était similaire à ce qu'ils vivaient dans le milieu professionnel.

3.2.2.1 Tâche à accomplir

La situation de travail étudié consistaient pour les danseurs à accomplir la tâche suivante : apprendre un court extrait du duo chorégraphique intitulée *Fandango*, œuvre du chorégraphe américain Lar Lubovitch. Cette chorégraphie a été choisie parce qu'elle contient une variété de difficultés techniques à surmonter, dont de nombreux portés, et présente un attrait esthétique stimulant pour les danseurs qui l'interprètent¹⁵. C'est aussi une œuvre qui m'est familière pour l'avoir moi-même dansée. Ma propre expérience pouvait donc servir de référence pour mieux comprendre ce que vivaient les danseurs. De plus, j'avais en ma possession deux versions vidéo de bonne qualité de la chorégraphie, une version filmée sur scène et une version filmée pour la télévision, offrant ainsi des sources d'information variées.

¹⁵ Au cours des observations et des entrevues, plusieurs danseurs participant à cette recherche ont déclaré aimer danser ce duo chorégraphique

La permission du chorégraphe a été obtenue pour utiliser un extrait de son œuvre dans le contexte de cette recherche (voir annexe 3).

La longueur de l'extrait chorégraphique à apprendre a d'abord été établie à cinq minutes mais suite à l'observation du travail d'un premier couple de danseurs, cette durée s'est avérée inutilement longue pour les fins de la recherche. Ayant mal évalué le temps que prendrait l'apprentissage d'un extrait de cette longueur, il a fallu ajouter des heures de répétition avant que ce premier couple se déclare satisfait du travail accompli et puisse envisager une hypothétique présentation publique, le critère établissant le degré de maîtrise souhaitée. Pour ce couple, le stress engendré par le manque de temps est devenu un facteur perturbant. De mon point de vue de chercheur, trop de temps de travail a semblé être consacré à la phase de mémorisation de la séquence chorégraphique par rapport à d'autres aspects, mécaniques et artistiques, de l'apprentissage d'un duo chorégraphique que je voulais également observer. Pour toutes ces raisons, l'extrait chorégraphique à apprendre a été réduit à trois minutes pour les autres couples, une durée suffisamment longue pour fournir les données nécessaires à la recherche. La période de travail de répétition s'est située entre douze et quinze heures, selon les couples.

Comme mentionné plus haut, une répétitrice a travaillé avec les danseurs pendant une heure, au début de la dernière journée de travail. Sa connaissance de l'œuvre du chorégraphe faisait d'elle une source d'information supplémentaire pour les danseurs qui pouvaient également lui demander de jouer le rôle d'œil extérieur et recevoir d'elle des feedbacks sur leur travail. Après avoir travaillé avec la répétitrice, les danseurs ont eu encore un peu de temps de répétition pour pouvoir intégrer les informations qu'elle leur avait transmises.

Une fois le choix des participants et celui du contexte expérimentale établi, la collecte de donnée a pu s'effectuer.

3.3 Collecte de données

Cette étude de pratique sur le travail de partenaire s'appuie sur des données recueillies auprès des danseurs participants, en observant leurs séances de travail puis en les interviewant.

3.3.1 Observation des séances de travail

L'observation des séances de travail a exigé une planification qui tenait compte de la disponibilité des lieux, des équipements et des personnes impliquées. Une grille d'observation a été utilisée pour faciliter la prise en note de certains phénomènes.

3.3.1.1 Lieux et équipements

Les danseurs ont travaillé dans les studios du Département de danse de l'UQAM – offerts gratuitement aux étudiants du programme Études et pratique des arts – et réservés à cette fin. Le local utilisé changeait au gré de la disponibilité des espaces, mais ces studios présentaient tous à peu près les mêmes caractéristiques (dimension, surface au sol, aération, température), ces caractéristiques étant par ailleurs égales, sinon supérieures, à celles des studios utilisés dans le milieu de la danse professionnelle à Montréal.

Dans chaque studio, les danseurs avaient à leur disposition un magnétoscope VHS et une télévision leur permettant de visionner à volonté les bandes vidéo de l'extrait chorégraphique à apprendre. Ces appareils étaient munis de télécommandes, et le magnétoscope permettait de repasser les images au ralenti. Un miroir amovible, toujours disponible sur place, pouvait être utilisé au besoin.

Toutes les séances de travail observées ont été enregistrées sur un support audiovisuel. Le document audiovisuel obtenu m'a permis de revoir certains moments clés et de compléter mes observations en direct avec des observations différées (Paré, Lirette et Piéron, 1988). Il a également servi à produire un document vidéo qui a été remis aux danseurs afin qu'ils se préparent au rappel stimulé.

Une technicienne, diplômée en art médiatique, a été engagée pour faire l'enregistrement audiovisuel du travail des danseurs. Elle a fourni sa propre caméra, une Panasonic DV-X100 placée sur trépied, et a eu pour consigne de garder un cadrage fixe, sauf si les danseurs sortaient du cadre. Aucun éclairage autre que l'éclairage ambiant des studios n'a été installé. Un microphone canon a servi pour capter le son. En le maintenant pointé vers les danseurs, la technicienne pouvait se tenir à distance et rester discrète. Le son a été enregistré directement sur la bande vidéo. D'autres équipements (casque d'écoute, fils de connections, etc.) ont été fournis par le service audiovisuel de l'UQAM. Les enregistrements se sont faits sur des cassettes mini-DV d'une durée d'une heure, à la vitesse SP.

À part les danseurs, la technicienne, la répétitrice et moi-même, personne n'avait accès au studio pendant que nous y travaillions. La technicienne et moi étions placés dans un coin du studio, face à l'action des participants. Ainsi, nous n'étions pas directement devant eux mais occupions l'espace utilisé habituellement par ceux qui observent le travail des danseurs. Mes observations ont été notées sur une grille élaborée à cette fin.

3.3.1.2 Grille d'observation

Suite au travail préparatoire à la collecte de données, une grille d'observation a été élaborée. Elle comportait certaines catégories de phénomènes que je souhaitais observer. Ainsi, une conceptualisation de la pratique prenait déjà forme. Il a

toutefois été important pour moi de ne pas réduire mes observations aux seuls phénomènes préalablement identifiés. De nombreux phénomènes se sont révélés significatifs au cours du travail des danseurs et même s'ils n'entraient pas dans la grille, ils ont été inclus dans les données de recherches, en accord en cela avec l'approche par théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1990).

Plus spécifiquement, j'ai tenté de décrire les phénomènes observés en inscrivant, dans une des colonnes de la grille d'observation, ce qui était dit (verbatim) et ce qui était fait (comportement). Pour faciliter la description des différents types de travail corporel (TC) effectué par les danseurs, le code suivant a été utilisé :

- TC1 : lecture à vue/décodage visuel/encodage corporel/mémorisation
- TC2 : marquer¹⁶/travail avec énergie minimale/validation de la mémorisation
- TC3 : expérimentation/exploration d'hypothèses/décontextualisation du mouvement
- TC4 : essai/validation d'une stratégie d'exécution
- TC5 : enchaînement/recontextualisation du mouvement/intégration de plusieurs composantes de la chorégraphie dans un ensemble plus large

Dans une autre colonne ont été inscrits les types d'information échangés entre les danseurs. Les informations concernant la chorégraphie étaient identifiées comme étant factuelles (quoi faire, quand le faire et où le faire), de type mécanique (comment le faire) ou de type artistique (pourquoi le faire). Dans ce dernier cas, on parle de l'intention derrière le geste, du rapport à établir entre les danseurs, de l'émotion à exprimer, de la qualité du mouvement, etc. De plus, les danseurs échangeaient entre eux des informations sur leur vécu émotif (satisfaction, plaisir, frustration, etc.) et sur

¹⁶ Le terme *marquer* est utilisé dans le milieu de la danse pour désigner l'exécution d'une séquence chorégraphique plus ou moins longue avec un niveau d'énergie inférieur à celui habituellement requis pour la faire. En réduisant son investissement physique, le danseur qui marque peut revoir ses mouvements sans se fatiguer ou risquer de se blesser.

leur vécu sensoriel (facilité, douleur, effort, etc.). Il faut souligner que, dans leurs échanges, les danseurs parlaient autant de leurs mouvements que de ceux de leur partenaire, et autant de leur expérience personnelle que de celle vécue par leur partenaire.

Les différents types d'énoncés utilisés par les danseurs pour échanger de l'information ont été notés dans une autre colonne. Ceux qui ont été identifiés sont la description, l'évaluation, le questionnement, la déclaration d'intention, la requête, la persuasion et l'énoncé d'une théorie¹⁷.

Dans cette grille d'observation, comme on le voit au tableau 3.5, un espace était réservé pour noter l'heure de l'observation et un autre pour consigner des commentaires, des réflexions à approfondir, des questions à poser aux participants, des éléments de théories émergents, etc.

Le travail d'observation a été suivi, peu de temps après, par des entrevues individuelles effectuées auprès de chacun des danseurs participant.

Tableau 3.5
Grille d'observation utilisée lors de l'observation du travail des danseurs

Heure de l'observation	Phénomènes observés	Types d'information	Types d'énoncés	Notes
	<ul style="list-style-type: none"> - verbatim - comportement - types de travail corporel (TC 1 à 5) 	<ul style="list-style-type: none"> - séquence chorégraphique (forme, espace, temps, ordre) - mécanique - artistique - vécu émotif - vécu sensoriel 	<ul style="list-style-type: none"> - description - évaluation - questionnement - déclaration d'intention - requête - persuasion - énoncé théorique - etc. 	

¹⁷ Durant les observations, cette colonne a fait l'objet de nombreux ajustements, ajouts ou retraites. Il est devenu apparent, au cours de la collecte de données, que la communication entre deux individus est un phénomène complexe dont l'étude dépasse les limites de cette recherche. J'ai noté les types d'échanges qui me sont apparus les plus significatifs en sachant que cette liste n'était pas exhaustive.

3.3.2 Entrevues auprès des danseurs participant

Les entrevues effectuées étaient de type semi-structuré (Sommer et Sommer, 1986), c'est-à-dire qu'elles abordaient des thèmes préalablement ciblés sans se limiter à un questionnaire prédéterminé. À l'intérieur de ces entrevues, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et le rappel stimulé (Tochon, 1996) ont été utilisés. Il s'agit de techniques d'entrevues dont le but est l'élucidation de l'expérience vécue en facilitant la description de ce qui a été dit et ce qui a été fait. Cela dit, les entrevues ne se limitaient pas à une description par les danseurs de leurs actions physiques et mentales. La description d'une expérience émotive ou sensorielle, ou encore la conceptualisation de son expérience dansée, offrait la possibilité de mieux comprendre le travail de partenaire.

Le travail préparatoire m'a amené à penser que les réponses obtenues lors des entrevues seraient d'autant plus riches que l'interviewé participerait activement à la description et la compréhension des phénomènes étudiés. Il était donc souhaitable d'informer chaque interviewé en lui expliquant clairement avant l'entrevue, et lui rappelant pendant, le but de la recherche et la nature des réponses cherchées.

Il y a eu treize entrevues – deux par danseur plus celle de Mélanie – et chaque entrevue durait entre une heure et une heure et demie. Là aussi, une planification a été nécessaire pour tenir compte de la disponibilité des lieux et des personnes. Également, un canevas d'entrevue a été élaboré de manière à optimiser le déroulement de chaque entrevue.

Les entrevues ont été effectuées dans différents locaux du Département de danse de l'UQAM, selon leur disponibilité. Lors des entrevues, l'interviewé et moi-même étions placés côte à côte, devant une table sur laquelle était placé un microphone omnidirectionnel Optimus, branché à une caméra Canon DV Optura 20. Celle-ci était

posée sur un trépied et placée de façon à cadrer l'interviewé et moi-même, ainsi qu'à inclure dans son champ la télévision qui allait servir à la rétroaction vidéo. Le cadrage étant fixe, la présence d'un technicien n'était pas nécessaire. Chaque cassette mini-DV utilisée avait une durée de une heure. Puisque l'enregistrement cessait sans avertissement aussitôt ce temps écoulé, il me fallait garder un œil sur un chronomètre pour changer la cassette au moment opportun. Les entrevues se sont déroulées selon un canevas préétabli.

3.3.2.1 Canevas d'entrevue

La première entrevue portait sur la pratique plus générale du travail de partenaire et sur certains aspects du travail observé. Elle s'est effectuée selon le canevas suivant :

- 1) Rappel de l'objectif de la recherche.
- 2) Entrevue semi-structurée (Sommer et Sommer, 1986) et discussion générale sur le travail de partenaire à partir des questions suivantes :
 - a) Quelle place occupe le travail de partenaire dans ta carrière?
 - b) Comment définis-tu le travail de partenaire?
 - c) Quelles sont les qualités d'un bon partenaire?
- 3) Présentation de la technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et exercice de cette technique pendant environ cinq minutes, avec rappel au participant que le but est de décrire autant ses actions mentales que ses actions physiques.
- 4) Entretien d'explicitation :
 - a) Choisir un thème étant apparu stimulant et significatif au cours de l'entrevue semi-structurée.
 - b) Demander au participant d'évoquer un exemple de situation qui illustre bien le thème soulevé.
 - c) L'amener à faire la description du vécu de son action.

- 5) Répétition de l'étape 4 avec d'autres thèmes soulevés aussi souvent qu'il s'avère nécessaire et intéressant de le faire.
- 6) Conclusion de l'entrevue en amenant le participant à parler à nouveau du travail de partenaire, en lui offrant l'occasion d'ajouter des informations supplémentaires à celles qu'il a déjà partagées et en vérifiant si son point de vue a changé à la lumière de sa participation à l'entrevue.

À la fin de chacune de ces premières entrevues, une cassette vidéo VHS, contenant des extraits du processus de travail capté lors des observations, était remise au danseur en vue de sa préparation à l'entrevue suivante. Sur cette cassette d'environ 45 minutes se trouvaient des exemples de situation m'apparaissant susceptibles de susciter une réflexion chez lui. Là encore, la sensibilité du chercheur a joué. Ce sont des situations qui me sont apparues révélatrices d'une problématique d'apprentissage et qui illustrent bien comment les danseurs ont procédé pour y remédier. La consigne pour le participant était simplement de visionner le document vidéo et d'identifier les extraits lui paraissant significatifs. La même cassette était remise à chacun des danseurs du même couple.

La deuxième entrevue portait plus spécifiquement sur le processus de travail observé et s'est effectuée selon le canevas suivant :

- 1) Présentation de la technique du rappel stimulé (Tochon, 1996).
- 2) Visionnement des moments, parmi ceux visionnés, identifiés par le danseur comme significatifs.
- 3) Discussion sur le moment visionné.
- 4) Utilisation de l'entretien d'explicitation pour amener le participant à approfondir sa description de l'extrait choisi.
- 5) Répétition des étapes 2, 3 et 4 autant qu'il s'est avéré nécessaire et intéressant de le faire.

- 6) Conclusion de l'entrevue en amenant le participant à faire une nouvelle réflexion d'ordre général sur le travail de partenaire, à la lumière des informations qui ont émergées durant l'entrevue.

L'utilisation de ce canevas d'entrevue s'est avérée efficace pour produire des données qui ont apporté un éclairage significatif à la compréhension du travail de partenaire. Toutefois, avant de faire l'analyse de ces données, il a fallu en faire une transcription écrite.

3.4 Transcriptions des données

La transcription des données de recherche recueillies lors de la collecte de données s'est d'abord effectuée avec les entrevues puis avec les observations.

3.4.1 Transcription du verbatim des entrevues

Tous les enregistrements vidéo provenant des observations et des entrevues ont été transférés et sauvegardés sur un disque externe à l'aide du programme de montage vidéo Avid. Ce programme permet de faire la lecture directement à partir du disque externe, épargnant ainsi l'usure des bandes vidéo originales. Il permet aussi de manipuler aisément la vitesse de lecture, un avantage pour mieux comprendre le verbatim de certaines sections. De plus, en faisant la transcription du verbatim, je pouvais également observé le langage non verbal des danseurs répondant à mes questions, certains gestes ou attitudes corporelles faisant partie intégrante des réponses qu'ils apportaient. J'ai également travaillé avec le logiciel Express Scribe, moins lourd que Avid et permettant tout aussi facilement d'arrêter, de reculer, de ralentir et même de moduler le son à différentes fréquences, ce qui a été utile pour mieux saisir ce qui se disait sur les enregistrements qui contenaient des bruits parasites. Toutefois, Express Scribe ne permet que d'entendre le son. La transcription se faisait sur document Word, dans un tableau comportant deux colonnes.

Le tableau 3.6 présente un exemple de transcription du verbatim d'une entrevue. Dans la première colonne, le point de référence de l'énoncé est inscrit. Dans cet exemple, le premier énoncé transcrit provient de la deuxième entrevue avec Sandra Lapierre (SL-2), à 51 min 15 s dans l'entrevue, tel qu'inscrit dans le code temporel (*time code*) de la bande vidéo.

Dans la seconde colonne se trouve le verbatim de l'entrevue. L'interviewé (Sa) et l'intervieweur (Sy) sont identifiés par l'abréviation de leur prénom. Dans cette transcription, j'ai essayé de traduire le plus fidèlement possible le niveau de langage des participants et le rythme de l'énoncé à l'aide des codes suivants :

- ... : Des points de suspension signifient une pause complète dans l'énoncé.
- e, ee ou eee : Le e traduit l'onomatopée utilisée par l'interviewé lorsqu'il hésite dans son énoncé; plus il y a de e, plus l'hésitation est longue.
- / : La barre oblique indique une interruption complète de l'énoncé. Le participant change d'idée en milieu de phrase et commence un nouvel énoncé.
- () : Les parenthèses sont utilisées pour décrire certains mouvements corporels qui semblaient compléter l'énoncé.

Tableau 3.6
Exemple de transcription du verbatim d'une entrevue

Réf.	Verbatim
SL-2 51:15	<p>Sa : Ma façon... s'cuse/ Ma façon ne serait pas valide à elle tout seule non plus. Dans le sens de e/ Je pense que le fait de décortiquer... va permettre... d'avoir des outils constants, des/ d'avoir/ reproduire pis de pouvoir partir d'une base solide. Quitte à les changer après mais quand tu y vas toujours avec l'élan, ça ne marche pas non plus parce que, des fois, ça marche pis tu ne sais pas pourquoi ça a marché. Ça fait que tu changes toutes les données en même temps, là, tu sais. Tu tu .../ Mais des fois, quand tu n'arrives pas à faire quelque chose, comme dans celle-là avec la course qui tombe, là, arrive sur le pied gauche, on peut tu/ aïe, à un moment donné, on peut juste le faire, là, parce que c'est quelque chose qui a son flot naturel pis là-dedans... c'est le processus inverse. C'est de passer par... comme une vision organique du mouvement que tu as pour après ça pouvoir dire : «Ah! ben regarde, pendant qu'on l'a fait, j'ai senti ça ça ça.» Pis là, tu/ tu as la partie analytique qui sort de ça.</p> <p>Sy : C'est-à-dire que dans cette situation-là, l'analyse suit l'expérimentation tandis que dans le gros lift, l'analyse précède l'expérimentation.</p>

SL-2 52:25	<p>Sa : oui. Pis c'est ça que je dirais. Moi, j'aurais peut-être basculé plus de l'autre bord. Ee aller quasiment plus comme... probablement quand ça a été créé. Il ne savait pas qu'est-ce qu'il allait faire une fois rendu en haut, là. Ok, on se lance-tu? Essaie juste de me lancer e... Ben bon, c'est deux façons, là, mais...</p> <p>Sy : Mais je vais revenir au moment où tu proposes à Marc de le faire autrement. Qu'est-ce qui arrive à ce moment-là?</p>
SL-2 53:00	<p>Sa : C'est là qu'il utilise son bassin. Ben, il utilise son corps comme levier pour e/ Pis là, c'est que, moi, je bouge en bloc donc e, ça monte, là. C'est pas e les jambes, le tronc, pousse la fesse e. Vu qu'on est corps à corps, il a quand même une partie de son corps (met son bras autour de ses côtes), tout monte en même temps... Je dis e, c'est un package deal dans le vidéo. C'est pas la main, la cuisse, la taille, les jambes.</p> <p>Pis là, je sens vraiment quand carper aussi, là. Toutes les indications sont claires. Son impulsion est claire dans mon corps pour e y aller, pour décoller. Donc e, ça forme un tout... sensoriel là... .., où est-ce que ça coïncide e... coïncide avec mon visuel et avec mon attente de ce que ça devrait être.</p> <p>Sy : Ça fait que là, il y a comme e ... comment je dirais ça, un alignement entre ce que tu prévoyais sentir pis ce que tu sens vraiment.</p> <p>Sa : Oui...oui. Parce que quand on regarde ce lift-là, ça n'a pas l'air dur. Je me suis dit : « Peanut, là! C'est pas une grosse affaire. C'est vraiment pas compliqué. » Pis là, on arrive là-dessus pis c'est compliqué, ça pas d'allure. Donc e...ben c'est ça, ça... /</p> <p>Sy : Et donc, à la fin, est-ce que c'était toujours compliqué ou c'est...?</p>
SL-2 54:36	<p>Sa : Non, non. À la fin finalement/</p> <p>Sy : À la fin, c'était aussi simple que tu pensais que c'était. C'était tout aussi peanut que... ce que tu pensais que ça allait être, une fois que vous avez compris comment le faire.</p>
SL-2 54:50	<p>Sa : Oui, oui, oui... Mais, je sais pas si on était passé par là la première fois. D'après moi, peut-être quelqu'un de moins fort aurait tout de suite utilisé (mouvement du tronc)/ Ben, moins fort, je sais pas là, son corps plus vite pis on se serait pas cassé la tête. Je sais pas trop, là.</p> <p>Sy : Je vais l'interviewer [Marc]. Ben, oui, je suis curieux de savoir qu'est-ce qu'il va avoir à dire là-dessus.</p>

En tout, environ dix-sept heures d'entrevues ont été transcrites pour produire 408 pages de texte. Le verbatim de cinq minutes d'entrevue prenant plus d'une heure à transcrire, cette étape de la recherche s'est avérée éprouvante au point où la fin, la transcription de trois entrevues a été confiée à une personne habituée à ce genre de travail. Par contre, le fait de transcrire soi-même les entrevues comporte l'avantage de développer une connaissance intime des données recueillies et au cours de cette étape, ma réflexion sur le travail de partenaire s'est poursuivie, à la lumière des

témoignages que je transcrivais. Aussitôt terminée, la transcription d'une entrevue était envoyée au danseur concerné pour fin de corroboration.

Un engagement professionnel m'a obligé de suspendre la transcription de données pour la durée de la session d'automne 2006. Loin de me distraire, cette expérience a fait avancer ma réflexion sur le travail de partenaire puisque je devais agir comme répétiteur dans un projet de reconstruction d'une œuvre chorégraphique comportant de nombreux duos. J'ai ainsi pu observer des danseurs dans leur milieu naturel en m'attardant particulièrement au processus de résolution de problème à deux et à l'utilisation que les danseurs faisaient des différentes sources d'information mises à leur disposition pour apprendre la chorégraphie. Sans constituer une donnée de recherche en soi, des parallèles ont pu être établis entre l'observation spontanée que j'ai pu faire du travail des danseurs effectuée lors de cet engagement professionnel et celle effectuée dans le cadre de la présente étude, d'autant plus que trois des danseurs participants à ma recherche prenaient également part à ce projet.

3.4.2 Transcription des notes manuscrites prises lors des observations

Au début de la collecte de données, mon intention était de faire de l'observation en différé (Paré, Lirette et Piéron, 1988), c'est-à-dire de revoir les bandes vidéos du travail observé et de décrire dans le détail le comportement des danseurs à l'aide d'une grille d'observation semblable à celle utilisée lors des observations en direct. En me référant au temps consacré à la transcription des entrevues, la description détaillée du comportement des danseurs m'est apparue comme une tâche immense, sans compter que la description de quarante heures de répétition aurait produit une quantité énorme de données qui aurait alourdi d'autant l'analyse des données. Pour faire l'analyse du travail observé, il me fallait avoir recours à un autre procédé.

Pour obtenir des données de recherche sur le travail des danseurs en studio, il a été convenu avec ma directrice de recherche d'utiliser les notes manuscrites prises en direct lors des observations et de les retranscrire sur document Word. Dans ces notes, je décrivais déjà le comportement des danseurs avec suffisamment de détails pour que ces informations puissent devenir des données utiles à la recherche. Je n'ai consulté les bandes vidéo qu'occasionnellement, lorsque je voulais revoir certains passages et faire le lien entre eux et mes notes d'observation.

Le tableau 3.7 est un extrait de la transcription des données manuscrite provenant de la grille d'observation utilisée lors de l'observation du travail des danseurs. On y retrouve les cinq mêmes colonnes que celles décrites au point 3.3.1.2. En plus de noté l'heure de l'observation, la première colonne indique aussi le couple observé et le jour de l'observation (dans cet exemple, le premier jour de l'observation de Sandra et Marc : S&M J-1). Compte tenu de la rapidité avec laquelle les événements se déroulaient, toutes les cellules ne pouvaient être remplies. Pour chaque situation, je laissais mon intérêt guidé mon attention, inscrivant spontanément soit une description des phénomènes observés – le comportement des danseurs et leurs échanges verbaux –, le type d'échange, le type d'énoncé ou une réflexion provoquée par le travail observé.

Tableau 3.7
Exemple de transcription des données manuscrites provenant de la grille d'observation

Heure de l'observation	Phénomènes observés	Types d'information	Types d'énoncés	Notes
S&M J-1 13 h 54	TC3 S : c'est super		Évaluation	
	M : « continu de rouler » Il décrit ce qu'il doit faire		Description	
	M : « On continue? » S : « Ça peut pas être trop <i>sketchy</i> pour moi. »		Requête	Demander à S pourquoi.
	TC3			M fait le bon

	S : « faut rester plus sur me jambes » M : « T'es sûre qu'on doit se déplacer? » S : « Fait comme tu veux. »			déplacement du poids. Il l'a vu sur la TV ou il le fait instinctivement?
	Regardent la TV M : « Ça monte direct. »	Information mécanique	Description	
	Mouvement qui se déplace M : « Il faut avancer » S : « Plus lui que elle » Elle regarde la TV S : « Ok. »		Énoncé théorique	
S&M J-1 14 h 01	M : « C'est plus facile si on se déplace. »	Information factuelle	Évaluation	
	TC3 M : « J'ai besoin de ta jambe »	Information mécanique	Requête	
	M : « quand veux-tu enlever ton bras? » S : « Je sais pas. Je vais voir plus loin. »		Questionnement	
	Travaillent sur le lift à l'épaule M : « Je t'envoie par-dessus? » S : « On va regarder »			S va clarifier ce qu'elle doit faire avant de le faire
	Regardent la TV au ralenti S : « Ok, on essaie? » S questionne si le pas est un piqué ou un saut	Information factuelle		S perçoit l'erreur sur la vidéo. Elle questionne la version sur la vidéo.

Aussitôt transcrites, les données provenant des entrevues et des observations pouvaient être analysées.

3.5 Analyse des données par théorisation ancrée

L'organisation d'une grande quantité de données recueillies et transcrites est un défi de taille. L'approche par théorisation ancrée (Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1990) facilite ce travail d'analyse en proposant au chercheur un cadre comportant les étapes suivantes : 1) codification des données; 2) catégorisation des données; 3) mise en relation des catégories de données; 4) intégration des données; et 5) processus de théorisation et rédaction.

3.5.1 Codification des données

Dans un premier temps, l'énorme quantité de données recueillies doit être codifiée. La codification, ou codification ouverte (Strauss et Corbin, 1990), n'est pas la description intégrale d'une donnée – un énoncé, par exemple –, mais un résumé fidèle et concis qui en préserve l'essence (Paillé 1994). On choisit donc ce qui a du sens en fonction de la question de recherche, délaissant certains éléments vers lesquels on pourra revenir. Si ces éléments s'avèrent fondamentaux, précise Paillé (1994), ils referont probablement surface ailleurs.

Le tableau 3.8 reprend le même exemple de transcription utilisé précédemment en y ajoutant une troisième colonne dans laquelle s'inscrit la codification. Comme on le voit, le même énoncé pouvait contenir plusieurs idées différentes et, pour en tenir compte, il a parfois été nécessaire de le diviser en sections. Pour accélérer l'écriture, les deux partenaires sont simplement identifiés par la première lettre de leur prénom. Parfois, comme à la référence SL-2, 54:50, une piste de réflexion à approfondir est ajoutée en italique. Le même travail de codification a été effectué plus tard avec les notes d'observation.

Tableau 3.8
Exemple de codification selon l'approche par théorisation ancrée (Paillé, 1994).

Réf.	Verbatim	Codes
SL-2 51:15	Sa : Ma façon... s'cuse/ Ma façon ne serait pas valide à elle tout seule non plus. Dans le sens de e/ Je pense que le fait de décortiquer... va permettre... d'avoir des outils constants, des/ d'avoir/ reproduire pis de pouvoir partir d'une base solide.	S admet que décortiquer permet d'avoir une idée très claire de ce qui doit être fait.
	Quitte à les changer après mais quand tu y vas toujours avec l'élan, ça ne marche pas non plus parce que, des fois, ça marche pis tu ne sais pas pourquoi ça a marché. Ça fait que tu changes toutes les données en même temps, là, tu sais. Tu tu .../	En essayant sans analyser, on réussit ou on échoue sans savoir pourquoi. On ne sait pas quoi changer, alors on change tout en même temps.

	<p>Mais des fois, quand tu n'arrives pas à faire quelque chose, comme dans celle-là avec la course qui tombe, là, arrive sur le pied gauche, on peut tu/ aïe, à un moment donné, on peut juste le faire, là, parce que c'est quelque chose qui a son flot naturel pis là-dedans... c'est le processus inverse. C'est de passer par... comme une vision organique du mouvement que tu as pour après ça pouvoir dire : « Ah! ben regarde, pendant qu'on l'a fait, j'ai senti ça ça ça. » Pis là, tu/ tu as la partie analytique qui sort de ça.</p> <p>Sy : C'est-à-dire que dans cette situation-là, l'analyse suit l'expérimentation tandis que dans le gros lift, l'analyse précède l'expérimentation.</p>	<p>Dans certains cas, le mouvement vient d'abord et l'analyse vient après.</p>
SL-2 52:25	<p>Sa : oui. Pis c'est ça que je dirais. Moi, j'aurais peut-être basculé plus de l'autre bord. Ee aller quasiment plus comme... probablement quand ça a été créé. Il ne savait pas qu'est-ce qu'il allait faire une fois rendu en haut, là. Ok, on se lance-tu? Essaie juste de me lancer e... Ben bon, c'est deux façons, là, mais...</p> <p>Sy : Mais je vais revenir au moment où tu proposes à Marc de le faire autrement. Qu'est-ce qui arrive à ce moment-là?</p>	<p>Elle aurait préféré se rendre en haut et ensuite, voir ce qui se passe, comme dans une création où on ne sait pas où on va.</p>
SL-2 53:00	<p>Sa : C'est là qu'il utilise son bassin. Ben, il utilise son corps comme levier pour e/ Pis là, c'est que, moi, je bouge en bloc donc e, ça monte, là. C'est pas e les jambes, le tronc, pousse la fesse e. Vu qu'on est corps à corps, il a quand même une partie de son corps (met son bras autour de ses côtes), tout monte en même temps... Je dis e, c'est un package deal dans le vidéo. C'est pas la main, la cuisse, la taille, les jambes. Pis là, je sens vraiment quand carper aussi, là. Toutes les indications sont claires. Son impulsion est claire dans mon corps pour e y aller, pour décoller.</p>	<p>Quand M utilise son corps, S monte d'un bloc et son impulsion est claire. Aucun doute pour le timing.</p>
	<p>Donc e, ça forme un tout... sensoriel là... .., où est-ce que ça coïncide e... coïncide avec mon visuel et avec mon attente de ce que ça devrait être.</p> <p>Sy : Ça fait que là, il y a comme e ... comment je dirais ça, un alignement entre ce que tu prévoyais sentir pis ce que tu sens vraiment.</p> <p>Sa : Oui....oui. Parce que quand on regarde ce lift-là, ça n'a pas l'air dur. Je me suis dit : « Peanut, là! C'est pas une grosse affaire. C'est vraiment pas compliqué. » Pis là, on arrive là-dessus pis c'est compliqué, ça pas d'allure. Donc e... ben c'est ça, ça... /</p> <p>Sy : Et donc, à la fin, est-ce que c'était toujours compliqué ou c'est...?</p>	<p>Quand le porté est réussi, la sensation correspond à l'impression de facilité que S a eu en le voyant.</p>
SL-2 54:36	<p>Sa : Non, non. À la fin finalement/</p> <p>Sy : À la fin, c'était aussi simple que tu pensais que c'était. C'était tout aussi peanut que... ce que tu pensais que ça allait être, une fois que vous avez compris comment le faire.</p>	

SL-2 54:50	<p>Sa : Oui, oui, oui... .. Mais, je sais pas si on était passé par là la première fois. D'après moi, peut-être quelqu'un de moins fort aurait tout de suite utilisé (mouvement du tronc)/ Ben, moins fort, je sais pas là, son corps plus vite pis on se serait pas cassé la tête. Je sais pas trop, là.</p> <p>Sy : Je vais l'interviewer [Marc]. Ben, oui, je suis curieux de savoir qu'est-ce qu'il va avoir à dire là-dessus.</p>	<p>Quelqu'un de moins fort aurait peut-être cherché l'efficacité et aurait utilisé son bassin plus tôt.</p> <p><i>La force de M (peut-être un orgueil masculin) serait un obstacle à la recherche de solution.</i></p>
---------------	--	--

Après la codification, il fallait classer les énoncés codifiés en les associant à une catégorie d'énoncés.

3.5.2 Catégorisation des données

Après la transcription et la codification, la catégorisation constitue une troisième lecture des données. Catégoriser signifie regrouper, classer et hiérarchiser les phénomènes codifiés en associant ceux qui ont des caractéristiques communes et à cette étape, la créativité du chercheur se manifeste dans sa manière d'organiser les données et de nommer les catégories. Comme l'indique Paillé (1994), la catégorisation n'est pas simple et exige des révisions constantes. Pour cette recherche, la catégorisation s'est effectuée en trois temps :

- 1) Les mots clés, porteurs de sens, ont été encadrés. Au fur et à mesure que la catégorisation avance, les éléments qui attirent mon attention sont valorisés. Certains termes, comme décortiquer que l'on retrouve à la référence SL-2, 51:15 du tableau 3.9, suggéraient des concepts qui s'annonçaient prometteurs.
- 2) Chaque énoncé a été associé à une ou plusieurs catégories de données (quatrième colonne du tableau 3.9), nommées en fonction du contenu de l'énoncé. À cet effet, Strauss et Corbin (1990) insistent sur l'importance de donner aux catégories des noms porteurs de sens qui seraient susceptible de devenir des concepts. Au début du processus de catégorisation, chaque énoncé semblait proposer une nouvelle catégorie puis, au fur et à mesure de la progression du travail, les

énoncés étaient associés de plus en plus fréquemment aux catégories existantes. La saturation était atteinte au moment où toute nouvelle donnée s'insérait à l'intérieur de catégories existantes.

- 3) Des catégories plus englobantes ont été créées. En effet, la catégorisation a fait émerger l'idée que l'apprentissage d'une chorégraphie comporterait quatre étapes importantes, devenant chacune une grande catégorie de données. En utilisant la fonction surlignage du programme Word, une couleur était associée à chaque grande catégorie :

1. la construction d'une représentation de la chorégraphie, en **jaune**.
2. le choix d'une stratégie d'exécution, en **gris**.
3. l'exécution, en **vert**.
4. l'évaluation de l'exécution, en **rouge**.

Comme on le voit dans le tableau 3.9, ce code de couleur permettait d'associer immédiatement les sections du verbatim concernant chaque étape du processus d'apprentissage.

Tableau 3.9
Exemple d'un extrait du processus de catégorisation des données

Réf.	Verbatim	Code	Catégories
SL-2 51:15	Sa : Ma façon... s'cuse/ Ma façon ne serait pas valide à elle tout seule non plus. Dans le sens de e/ Je pense que le fait de <u>décortiquer</u> ... va permettre... d'avoir des outils constants, des/ d'avoir/ reproduire pis de pouvoir partir d'une base solide.	S admet que décortiquer permet d'avoir une idée très claire de ce qui doit être fait.	Méthode de travail Représentation de la tâche Communication
	Quitte à les changer après mais quand tu y vas toujours avec l'élan, ça ne marche pas non plus parce que, des fois, ça marche pis tu ne sais pas pourquoi ça a marché. Ça fait que tu changes toutes les données en même temps, là, tu sais. Tu tu .../	En essayant sans analyser, on réussit ou échoue sans savoir pourquoi. On ne sait pas quoi changer alors on change tout en même temps.	Représentation de la tâche Méthode de travail Analyse du problème
	Mais des fois, quand tu n'arrives pas à faire quelque chose, comme dans celle-là avec la course qui tombe, là, arrive sur le pied gauche, on peut tu/ aïe, à un moment donné, on peut <u>juste le faire</u> , là, parce que	Dans certains cas, le mouvement vient d'abord et l'analyse vient après.	Méthode de travail Représentation de la tâche Analyse du

	<p>c'est quelque chose qui a <u>son flot naturel</u> pis là-dedans... c'est le processus inverse. C'est de passer par... comme une <u>vision organique du mouvement</u> que tu as pour après ça pouvoir dire : «Ah! ben regarde, pendant qu'on l'a fait, j'ai senti ça ça ça.» Pis là, tu/ tu as la <u>partie analytique</u> qui sort de ça.</p> <p>Sy : C'est-à-dire que dans cette situation-là, l'analyse suit l'expérimentation tandis que dans le gros lift, l'analyse précède l'expérimentation.</p>		problème
SL-2 52:25	<p>Sa : oui. Pis c'est ça que je dirais. Moi, j'aurais peut-être basculé plus de l'autre bord. Ee aller quasiment plus comme... probablement quand ça a été créé. Il ne savait pas qu'est-ce qu'il allait faire une fois rendu en haut, là. Ok, on se lance-tu? Essaie <u>juste de me lancer</u> e... .. Ben bon, c'est deux façons, là, mais...</p> <p>Sy : Mais je vais revenir au moment où tu proposes à Marc de le faire autrement. Qu'est-ce qui arrive à ce moment-là?</p>	Elle aurait préféré se rendre en haut et ensuite, voir ce qui se passe, comme dans une création où on ne sait pas où on va.	Méthode de travail Analyse du problème Division de la tâche
SL-2 53:00	<p>Sa : C'est là qu'il utilise son bassin. Ben, il utilise son corps comme levier pour e/ Pis là, c'est que, moi, je bouge en bloc donc e, ça monte, là. C'est pas e les jambes, le tronc, pousse la fesse e. Vu qu'on est corps à corps, il a quand même une partie de son corps (met son bras autour de ses côtes), tout monte en même temps... Je dis e, c'est un <u>package deal</u> dans le vidéo. C'est pas la main, la cuisse, la taille, les jambes. Pis là, je sens vraiment quand carper aussi, là. <u>Toutes les indications sont claires. Son impulsion est claire dans mon corps pour e y aller, pour décoller.</u></p>	Quand M utilise son corps, S monte d'un bloc et son impulsion est claire. Aucun doute pour le timing.	Méthode de travail Analyse du problème Représentation de la tâche Division de la tâche — —
	<p><u>Donc e, ça forme un tout... sensoriel là... où est-ce que ça coïncide e... coïncide avec mon visuel et avec mon attente de ce que ça devrait être.</u></p> <p>Sy : Ça fait que là, il y a comme e ... comment je dirais ça, un alignement entre ce que tu prévoyais sentir pis ce que tu sens vraiment.</p> <p>Sa : Oui....oui. Parce que quand on regarde ce lift-là, ça n'a pas l'air dur. Je me suis dit : «Peanut, là! C'est pas une grosse affaire. C'est vraiment pas compliqué. » Pis là, on arrive là-dessus pis c'est compliqué, ça pas d'allure. Donc e...ben c'est ça, ça... /</p> <p>Sy : Et donc, à la fin, est-ce que c'était toujours compliqué ou c'est...?</p>	Quand le porté est réussi, la sensation correspond à l'impression de facilité que S a eu en le voyant.	Perception de réussite Représentation de la tâche Rapport émotif avec la tâche

SL-2 54:36	Sa : Non, non. À la fin finalement/ Sy : À la fin, c'était aussi simple que tu pensais que c'était. C'était tout aussi peanut que... ce que tu pensais que ça allait être, une fois que vous avez compris comment le faire.		
SL-2 54:50	Sa : Oui, oui, oui... Mais, je sais pas si on était passé par là la première fois. D'après moi, peut-être quelqu'un de moins fort aurait tout de suite utilisé (mouvement du tronc)/ Ben, moins fort, je sais pas là, son corps plus vite pis on se serait pas cassé la tête. Je sais pas trop, là. Sy : Je vais l'interviewer [Marc]. Ben, oui, je suis curieux de savoir qu'est-ce qu'il va avoir à dire là-dessus.	Quelqu'un de moins fort aurait peut-être cherché l'efficacité et aurait utilisé son bassin plus tôt. <i>La force de M (peut-être un orgueil masculin) serait un obstacle à la recherche de solution.</i>	Méthode de travail

Pour chaque grande catégorie englobante, un dossier informatique a été créé, comme on le voit à la figure 3.2. On remarque dans cette liste l'ajout de deux dossiers. Dans l'un d'eux, intitulé « Méthode de travail », se trouvaient les énoncés concernant les différentes stratégies de travail employées par les danseurs, tel le travail par essais et erreurs. Dans un autre dossier, intitulé « Travail de partenaire », se trouvaient les énoncés dans lesquelles les danseurs définissaient ce qu'était le travail de partenaire ou décrivaient le rapport qu'ils entretenaient avec cette pratique. Ces catégories de données sont apparues tardivement au cours du processus de catégorisation mais l'approche par théorisation ancrée (Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1990) a permis, grâce à son cadre d'analyse suffisamment souple, d'ajouter, de combiner et de soustraire des catégories tout au long du processus d'analyse.

Dans chaque dossier étaient rassemblés des documents, chacun correspondant à l'une des catégories identifiées. Dans la figure 3.3, on voit, par exemple, les documents créés pour chaque catégorie incluse dans le dossier « Construction de la représentation ».

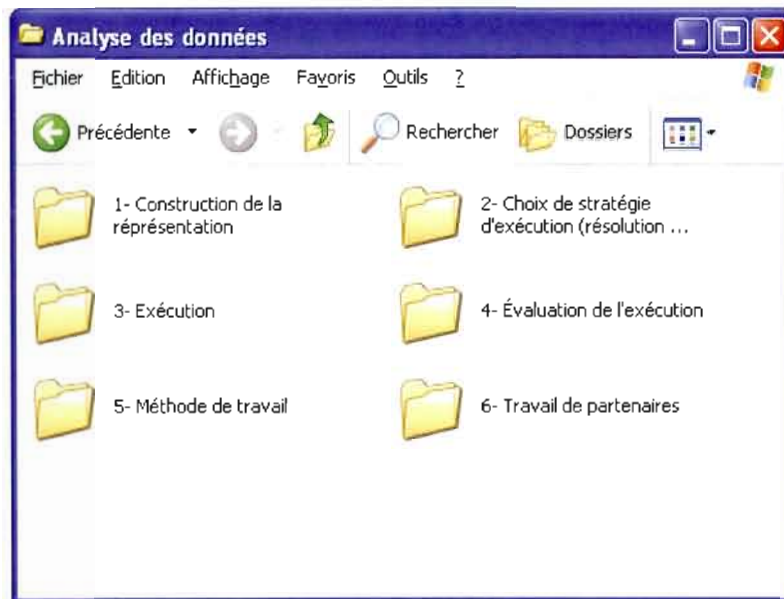


Figure 3.2 Exemple de dossiers créés pour chaque catégorie de données.

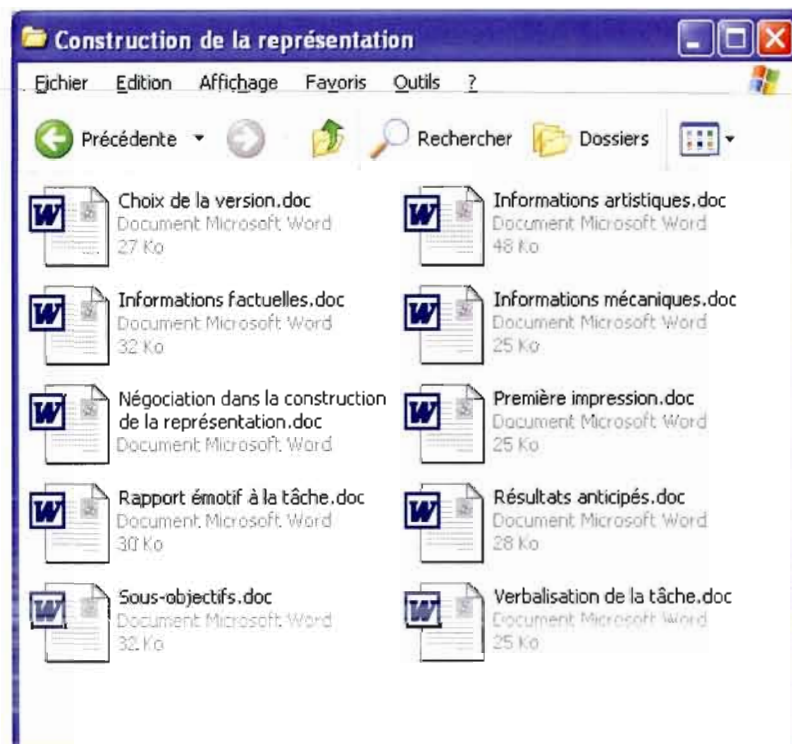


Figure 3.3 Exemple de documents créés pour chaque sous-catégorie d'énoncés.

Dans chaque document étaient regroupés les énoncés appartenant à cette catégorie. Encore une fois, le programme Word, avec la fonction copier-coller, s'est avéré utile pour gérer la grande quantité de données. Le tableau 3.10 présente des exemples d'énoncés inclus dans le document correspondant à la catégorie « Informations factuelles ».

Tableau 3.10
Exemple d'énoncés associés à une sous-catégorie

Réf.	Information factuelle
MD-1 36:23	c'est une fois qu'on connaît les mouvements qu'on peut vraiment commencer à travailler. C'est comme, j'imagine, un acteur au théâtre, une fois qu'il connaît son texte, c'est là qu'il commence à travailler. Donc, une fois que tu connais les mouvements, c'est là que tu peux commencer à les raffiner.
MR-1 40:12	Apprendre la chorégraphie le plus vite, le plus rapidement; juste apprendre les pas. Pas comprendre le style mais apprendre les pas plus vite dans ma tête, faire le recording sur ton disque.
MR-1 55:16	Comme danseur, comme partenaire, tu visualises les choses qui se passent... sur le miroir et, aussi, dans l'intérieur de ma tête parce que si le miroir n'est pas là, je dois visualiser quand même. J'essaie de mémoriser ce que je vois... Avec ma visualisation à ce moment-là, on essaie de faire la même copie... J'essaie d'apprendre, j'essaie de sentir, j'essaie de comprendre comment vous faites, comment vous êtes rendus ici mais aussi de visualiser : « OK, ça, c'est à peu près comment on doit faire. » J'espère aussi que Anik fait la même chose avec moi.
MR-2 7:31	Au début, on a commencé immédiatement parce que moi, j'essaie d'apprendre la chorégraphie, qu'est-ce qu'on doit faire, le plus rapidement possible, pas nécessairement avec la musique, ce n'est pas nécessaire que je comprenne complètement le style, la musique, mais c'est juste d'apprendre les pas. C'est comme le point zéro. On arrive au point un, c'est apprendre les pas.
MR-2 16:32	Tu essaies, un coup, tu commences, tu vas, tu écoutes, tu vas, tu écoutes, tu fais quelque chose, tu regardes le vidéo, tu essaies de prendre le plus d'informations, tu essaies de comprendre qu'est-ce qui se passe...
MR-2 22:00	J'essaie de faire une imitation de ce que j'ai vu.
SL-1 1:22:21	On était pris par le visuel. Ça avait l'air tellement grand. On se forçait à le faire grand.
SL-2 56:00	[Ce porté apparemment simple est devenu compliqué] parce qu'on regarde une vidéo. Ils mettent précieusement une main là, une main là. Tack! Tout de suite, on se dit : « Il force avec ses bras. » On a mis notre attention là-dessus.
PT-2 22:22	[What do you watch in the video?] At the beginning, the mechanics. Where the leg is placed, where it lands in relationship to the other and when it goes up, how far the head goes pass the torso and the shoulder go pass the torso and all that. And when that starts to get down, we start working with maybe speed. Make sure the speed is on. And timing, check on, you know : he pliés at the same time she did and that helps.

La couleur jaune du surlignage indique que les éléments retenus dans cette catégorie avaient préalablement été identifiés comme faisant partie de la grande catégorie « Construction de la représentation ».

La difficulté, à cette étape, a été de choisir la catégorie à laquelle chaque énoncé serait associé. Comme on l'a vu au tableau 3.9, un même énoncé semblait vouloir appartenir à plusieurs catégories. Il a également été difficile de contenir l'explosion de catégories puisque tant de situations semblaient singulières. À l'intérieur d'un travail qui s'est échelonné sur plusieurs mois, le travail de catégorisation s'est suffisamment stabilisé pour pouvoir passer à l'étape suivante, la mise en relation des catégories.

3.5.3 Mise en relation des catégories de données

La mise en relation, ou codification axiale (Strauss et Corbin, 1990), consiste à trouver des liens entre les catégories en s'appuyant sur la littérature ou sur l'expérience empirique du chercheur, ou encore en suivant tout simplement ce qui va de soi. Paillé (1994) recommande d'examiner chaque catégorie en relation avec les autres, puis de hiérarchiser ou de qualifier leurs liens. Vu le caractère multidimensionnel des phénomènes étudiés, cette schématisation peut prendre différentes formes. Le but est de faire et refaire l'exercice pour en dégager le plus d'informations possible.

À cette étape de la recherche, l'élaboration de nombreux arbres de concepts – près de vingt – s'est avérée avantageuse pour mettre en relation les différentes catégories de données et pour hiérarchiser ou qualifier les liens existant entre eux. Je ne présenterai pas ici d'exemples d'arbre de concepts parmi ceux élaborés à cette étape de la démarche méthodologique puisqu'il s'agit surtout, à ce point-ci, de souligner les bénéfices méthodologiques d'une visualisation de la mise en relation d'un ensemble de données afin de mieux comprendre les liens existant entre elles. Les plus

significatifs seront dévoilés en tant que résultats de recherche dans les deux prochains chapitres.

La représentation visuelle du rapport dynamique existant entre différentes catégories de données a grandement facilité la compréhension de certains phénomènes observés, en particulier l'aspect cyclique du processus d'apprentissage dont il sera question plus loin. Surtout, cette étape m'a fait prendre conscience de la difficulté de représenter en un même schéma toute la complexité du processus de travail des danseurs. Vouloir mettre toutes les idées révélées en un seul et même arbre de concepts rend ce dernier confus et difficile à lire. Cette mise en relation des catégories de données facilite néanmoins leur intégration dans un système ayant du sens. Pour y arriver, comme le suggère Paillé (1994), il me fallait rétablir mes motivations initiales et revenir à ma question de recherche, un peu oubliée dans tout ce travail de transcription, de codification et de catégorisation des données.

3.5.4 Intégration des données

L'intégration, ou codification sélective (Strauss et Corbin, 1990), est l'étape charnière de l'analyse des données. C'est là que le chercheur choisit, parmi les nombreuses catégories qu'il a identifiées, celle qu'il veut réellement approfondir. À cette étape, il doit pouvoir dire : « Cette recherche est à propos de... » Cette catégorie principale organise toutes les autres qui s'y rattachent pour former un tout. C'est l'occasion de revenir sur la motivation de départ et sur la question de recherche.

Guidé par ma question de recherche initiale (quels sont les moyens utilisés par les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique comportant du travail de partenaire?), j'ai repris la catégorisation des données en me concentrant sur les opérations effectuées par les danseurs. En faisant le recensement de ces opérations, les étapes franchies par les danseurs lors de l'apprentissage d'un duo chorégraphique

sont apparues plus nombreuses et la catégorisation des données, effectuée plus tôt, s'est transformée en une nouvelle catégorisation reflétant avec plus de justesse cette complexité. Les nouvelles catégories créées étaient :

- 1) Reconnaître la tâche globale et son contexte
- 2) S'entendre sur la procédure
- 3) Recueillir de l'information
- 4) Traiter l'information
- 5) Exécuter le mouvement
- 6) Percevoir le problème
- 7) Identifier la nature du problème
- 8) Rechercher des solutions
- 9) Percevoir la réussite
- 10) Maîtriser la chorégraphie

La catégorisation des données s'est alors effectuée de la même manière que décrite plus haut, au point 3.5.2. Pour chacune des étapes du processus d'apprentissage (catégorie de données), un dossier informatique a été créé dans lequel étaient classés plusieurs documents représentant chacun une des nombreuses opérations effectuée par les danseurs (sous catégorie de données). Dans chaque documents étaient classés les énoncés associés à l'opération correspondante. De plus, un plan directeur a été créé pour rassembler dans un seul document toutes les nouvelles catégories et sous-catégories. Intitulé « répertoire des opérations », ce plan permet de facilement ajouter, combiner, déplacer ou soustraire des opérations sans perdre de vue l'idée d'ensemble. La figure 3.4 présente la première page de ce répertoire d'opérations.

On y remarque, en caractère gras, les grandes étapes du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique et, soulignées en bleu, les sous-catégories d'opérations. Ce répertoire d'opérations, a ainsi servi de table des matières. En dessous de chaque

titre, j'écrivais le texte qui allait devenir le chapitre d'analyse des données. Ce texte s'appuyait sur les énoncés contenus dans le document correspondant à chaque titre, auquel j'avais immédiatement accès grâce à un lien hypertexte.

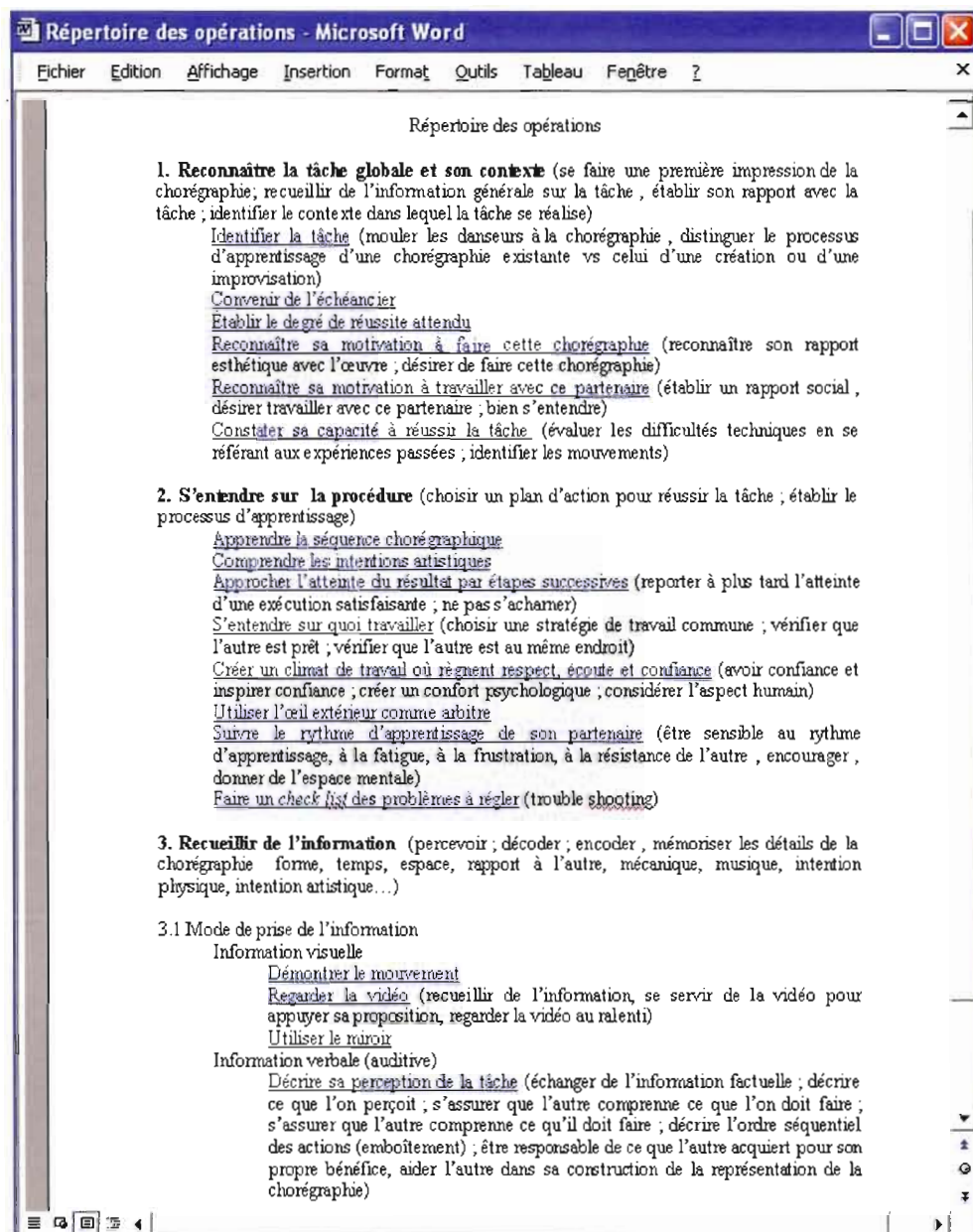


Figure 3.4 Extrait du répertoire des opérations correspondant à la nouvelle catégorisation des données.

3.5.5 Processus de théorisation et rédaction

Parallèlement au processus d'analyse des données, de constants retours à la littérature ont été effectués de manière à répondre aux nombreuses interrogations soulevées par l'étude du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique. Cette « comparaison théorique » (Strauss et Corbin, 1990, p. 42) a permis de confirmer la valeur des concepts opératoires identifiés au cours de la recherche, et d'importer d'autres concepts, migratoires ceux-là, pour clarifier telle ou telle situation étudiée. Par exemple, l'expression « cécité proprioceptive » que je souhaitais introduire avec ce travail de recherche (il sera question au cours du chapitre 5), a déjà été employé par Chenard (1987) pour évoquer l'atrophie de la conscience corporelle prévalente dans les sociétés modernes, validant ainsi mon travail d'analyse par celui d'autres chercheurs.

La rédaction du texte final a également été une étape importante du processus de théorisation. En effet, la mise en mots de l'analyse des données et des réflexions qui en découlent demande l'intégration des thèmes abordés en un système inclusif, cohérent et significatif, et la production d'un texte qui se lit de manière continue et intelligible. L'écriture a souvent mis en évidence les incongruités, les confusions ou les imprécisions des idées que je voulais exprimer et a exigé de ma part une analyse encore plus poussée des données de recherche. La réécriture répétée des chapitres sur l'analyse des données et l'interprétation des résultats, aussi laborieuse a-t-elle été, a apporté chaque fois des nuances, des clarifications, des liens qui n'avaient pas été faits jusque-là.

À mesure qu'avancait la rédaction, il devenait de plus en plus apparent que la grande quantité de données produite par cette recherche devait être présentée en deux chapitres distincts. Le chapitre quatre dépeint donc les opérations plus générales de saisie et de traitement de l'information effectuées par les danseurs lors de leur

processus de travail. Le chapitre cinq énumère les différentes étapes franchies par les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique, en commençant avec le premier contact des danseurs avec l'œuvre et se terminant avec la maîtrise de la chorégraphie par les danseurs.

3.6 Limites de l'étude

Cette étude porte sur le travail de partenaire tel qu'il se pratique dans la danse de représentation en Occident. C'est cette pratique qui m'est la plus familière et c'est sur elle que je souhaite avoir un impact. Il existe beaucoup d'autres contextes dans lesquels le travail de partenaire existe, tel qu'on l'a vu dans le chapitre un. Il est certain qu'il serait possible d'inclure dans une étude sur le travail de partenaire le savoir pratique et théorique issu de ces disciplines. Toutefois, pour cette thèse, la recherche est circonscrite au contexte qui m'est le plus familier. Lors de futurs travaux de recherche, il serait intéressant de comparer le travail de partenaire en danse à celui d'autres disciplines.

Cette étude sur le travail de partenaire se penche sur la pratique de danseurs experts, et non sur celui de danseurs novices ou encore celui d'étudiants en danse. Ce n'est pas l'acquisition du savoir-faire qui est étudié, mais l'usage qu'en font les danseurs. Dans le même ordre d'idées, il a semblé préférable d'observer des partenaires qui ont l'habitude de danser ensemble. Il ne s'agit pas de comprendre le rôle que joue le degré de familiarité entre les partenaires dans leur dynamique de travail. Bien que l'étude de cette variable soit digne de considération, à ce stade-ci, il semble préférable de ne pas en tenir compte.

La recherche se limite également à l'étude d'une situation de duo conventionnelle, c'est-à-dire dans laquelle un homme joue le rôle de porteur et une femme celui de supporté. Il faut toutefois rester conscient qu'il existe d'autres types de situations de

duo : duo d'hommes, duo de femmes ou encore duo dans lequel une femme porte un homme, travail de partenaire en groupe, etc.

Plus précisément, le travail de partenaire a été étudié dans un contexte de reconstruction d'une chorégraphie existante et non un contexte d'improvisation ou un contexte de création d'une nouvelle chorégraphie. Dans le processus d'apprentissage d'une chorégraphie existante, les danseurs n'ont pas d'autre choix que de résoudre les problèmes qui leur sont posés. L'œuvre chorégraphique utilisée était contemporaine et certains danseurs participant à l'étude proviennent du milieu du ballet alors que d'autres provenaient de la danse contemporaine. Cette variable n'a pas été considérée bien qu'il soit possible qu'elle ait une influence sur le travail des couples de partenaires.

Une démarche méthodologique comme celle que j'ai utilisée s'appuie principalement sur des données provenant d'un petit nombre de participants. Un échantillonnage aussi restreint de sujets étudiés impose des limites au chercheur qui ne peut interpréter les résultats obtenus comme s'ils avaient une valeur statistique. Par contre, le fait que les participants à cette étude soient peu nombreux a permis de décrire d'une façon approfondie l'expérience de danseurs en situation d'apprentissage d'un duo chorégraphique et de les faire participer activement à la réflexion sur le travail de partenaire. Ce degré de participation de la part des danseurs garantit une meilleure compréhension des phénomènes observés.

Pour des raisons pratiques, la situation observée était simulée, mais le contexte dans lequel les danseurs ont travaillé restait semblable (état des studios, nombre d'heures de répétition, apprentissage d'une chorégraphie à partir d'un document vidéo, présence d'un observateur, etc.) à celui existant dans la pratique professionnelle, aux dires des danseurs participant.

La recherche est exploratoire, en ce sens qu'elle ne vérifie aucune hypothèse ou ne confirme la présence d'aucun phénomène préalablement identifié. Elle tente simplement de décrire ce qui a été observé avec le plus de détails possible mais aussi, d'apporter un éclairage nouveau sur le travail de partenaire afin de répondre aux questions de recherche.

3.7 Application de la politique de l'UQAM en matière d'éthique de recherche

Les participants étaient protégés par les politiques et normes de l'UQAM en matière d'éthique de recherche impliquant des êtres humains. Mon projet de recherche a été soumis au Comité de déontologie du Département de danse de l'UQAM et a reçu son approbation.

Même si les danseurs acceptaient de participer volontairement à ce projet de recherche (voir annexe 3), je demeurais préoccupé par le risque de blessure présent dans tout processus de travail en danse. Pour suppléer à ce risque, il a été convenu que les danseurs seraient engagés en tant que contractuels par le Département de danse de l'UQAM. Un cachet symbolique de 50 \$, que j'ai remboursé au Département, rendait les danseurs éligibles à l'assurance collective offerte par la CSST¹⁸. Seul Mario n'a pas pu profiter de cette clause car son statut d'immigrant exigeait un permis de travail temporaire. Mario, tenant à participer à cette étude, a accepté de s'impliquer sans bénéficier de la couverture d'une assurance. Il a une entente me dégageant, ainsi que ma directrice de recherche et l'université, de toute responsabilité advenant un accident (voir annexe 3). Heureusement, aucun accident n'est survenu au cours des observations, ni à lui ni aux autres danseurs.

¹⁸ « La Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) est l'organisme auquel le gouvernement du Québec a confié l'administration du régime de santé et de sécurité du travail. Elle joue le rôle d'assureur public auprès des travailleurs et des travailleuses et des employeurs, en plus de s'occuper de prévention. Le régime de santé et de sécurité du travail résulte d'un large consensus qui a donné lieu au contrat social liant plus de deux millions de travailleurs et travailleuses et leurs employeurs. En vertu de ce contrat, les victimes d'une lésion professionnelle sont indemnisées. » (CSST, 2009)

La démarche méthodologique a produit de nombreuses données qui ont alimenté une analyse riche en constats et une interprétation des résultats qui a permis de mieux comprendre non seulement le travail de partenaire et le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, mais également le processus de travail du danseur en général. Cette analyse des données et l'interprétation de ces résultats sont présentées en détails dans les deux prochains chapitres.

CHAPITRE IV

SAISIE ET TRAITEMENT DES INFORMATIONS RELATIVES À L'APPRENTISSAGE D'UN DUO CHORÉGRAPHIQUE

*Apprendre, c'est abandonner une représentation
pour en adopter une autre, plus prometteuse.*

Gérard Fourez (2001)

*It is all very well seeing what I did,
but you had no idea of what was in my mind as why I did it¹⁹.*

Peter Hulton (cité dans McCaw, 2007)

4.0 Introduction

Les données qui font l'objet de la présente analyse proviennent de l'observation du travail de trois couples de danseurs experts et des entrevues réalisées auprès d'eux. Ces danseurs avaient pour tâche d'apprendre un extrait chorégraphique, d'une durée d'environ trois minutes, du duo intitulé *Fandango*, créé par le chorégraphe new-yorkais Lar Lubovitch. Pour chaque couple, l'observation s'est étalée sur une période se situant entre douze et quinze heures, réparties sur plusieurs jours, et s'est effectuée dans des conditions (studio, équipement audiovisuel, durée des répétitions) répondant aux normes en vigueur dans le milieu de la danse professionnelle. Au cours du travail d'apprentissage, les danseurs pouvaient visionner à leur guise deux captations vidéo différentes de l'œuvre. Une répétitrice est intervenue vers la fin du processus pour jouer, pendant une heure, le rôle de l'œil extérieur.

Une fois le travail d'observation terminé, chaque danseur a été invité à participer à deux entrevues d'une durée variant de une heure à une heure et demie. Entre les deux

¹⁹ « Tu peux voir ce que j'ai fait, mais tu ne peux pas savoir à quoi je pense quand je le fais. »

entrevues, chaque danseur a eu l'occasion d'observer certains épisodes de son propre processus de travail, tels que filmés lors des observations. Au cours de la deuxième entrevue, il pouvait donc s'y référer afin d'aborder certains aspects de son travail lui paraissant significatifs, selon une méthode inspirée par la technique du rappel stimulé (Tochon 1996).

Pour comprendre comment les partenaires apprennent un duo chorégraphique, il faut aussi comprendre comment les danseurs procèdent de manière générale pour apprendre une chorégraphie. Les nombreuses observations présentées ici ne concernent donc pas seulement le travail à deux mais également le travail individuel. D'ailleurs, l'apprentissage d'un duo comporte des opérations effectuées individuellement, de manière privée, comme nous le verrons dans ce chapitre et le suivant.

Un des résultats les plus inattendus de cette recherche est de constater l'importance du rôle que joue la cognition tout au long du processus de travail des danseurs. À l'instar de bien des danseurs, le praticien que je suis a longtemps gardé l'impression que la production du mouvement se faisait en grande partie de manière intuitive grâce à l'intelligence du corps. Mais autant la lecture de travaux sur la motricité (Schmidt, 1993; Cadopi et Bonnery, 1990; Famose, 1991; Gentile, 1972; Paillard, 1994) que les données recueillies auprès des danseurs soulignent le rôle primordial que joue la cognition non seulement dans ce que Barbier (2004) nomme les activités de pensées et les activités de communication, mais également dans les activités opératoires c'est-à-dire celles qui transforment l'espace physique, notamment le corps du danseur.

Conséquemment, le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique apparaît comme étant principalement une quête d'informations. Comme nous le verrons au cours de ce chapitre et du suivant, les danseurs cherchent, sélectionnent,

hiérarchisent, évaluent, comparent, complètent, rejettent, valident, bref, saisissent et traitent une foule d'informations concernant la chorégraphie, et ce, tout au cours du processus d'apprentissage. C'est cet aspect cognitif du travail des danseurs qui a particulièrement touché ma sensibilité de chercheur-praticien parce qu'il présente la pratique du travail de partenaire sous un éclairage nouveau.

À cet effet, Peter, un des danseurs participants à cette étude, confirme qu'il accorde une importance égale au travail mental et au travail corporel en affirmant ceci : « I don't think I can physically ground myself unless I'm going... (il pointe sa tête du doigt). My head gets grounded as my body gets grounded. I become secure and comfortable.²⁰ » (PT-1, 43:25) Pour Peter, le travail mental et le travail corporel restent indissociables. Il reste important de rappeler toutefois que les opérations cognitives effectuées par des danseurs engagés dans le processus d'apprentissage d'une chorégraphie visent ultimement une transformation de l'espace physique, plus spécifiquement une transformation du corps, soit directement à travers des activités opératoires, soit indirectement à travers des activités de pensée ou de communication. C'est sur ce plan corporel que se manifeste la maîtrise de la maîtrise de la chorégraphie.

Le désir de mettre au jour les moyens mis en œuvre par les partenaires pour maîtriser l'exécution d'un duo chorégraphique s'est avéré un travail ambitieux. La cueillette des données a fourni une grande quantité d'informations qui ont été analysées selon l'approche par théorisation ancrée. (Strauss et Corbin, 1990) Elles ont donc été codifier, catégoriser, mis en relation puis intégrer en des thèmes qui allaient éclaircir la compréhension du travail de partenaire en danse. Pour rendre compte des résultats de cette analyse, la structure du texte a été élaborée de manière à faciliter l'organisation et la présentation des nombreuses idées soulevées. Ainsi, le texte est

²⁰ « Je ne pense pas que je peux être stable physiquement sans que... (il pointe sa tête). Ma tête se stabilise en même temps que mon corps se stabilise. Je deviens assuré et confortable. »

ponctué de synthèses partielles et de tableaux qui permettent une révision périodique des thèmes abordées. De plus, ces thèmes ont été répartis sur deux chapitres se terminant chacun par une discussion des résultats.

Dans ce chapitre-ci – le chapitre quatre –, seront présentés de manière plus générale les moyens utilisés par des danseurs experts pour saisir et traiter les informations dont ils ont besoin pour apprendre un duo chorégraphique. Pour ce faire, les questions suivantes seront abordées : 1) Quelles informations sont nécessaires aux danseurs pour apprendre un duo chorégraphique ? 2) À quelles sources les danseurs se réfèrent-ils pour saisir les informations ? 3) Comment les danseurs évaluent-ils la justesse et la pertinence des informations saisies ? Dans le chapitre suivant – le chapitre 5 –, les grandes étapes du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique seront retracées et analysées.

4.1 Quelles informations sont nécessaires aux danseurs pour apprendre un duo chorégraphique ?

L'analyse des données provenant de l'observation du travail des danseurs et des entrevues effectuées auprès d'eux conduit au constat que pour apprendre une chorégraphie, les danseurs saisissent trois principaux types d'information : 1) les informations factuelles (le qui, le quoi, le où et le quand); 2) les informations fonctionnelles (le comment) et 3) les informations artistiques (le pourquoi).

4.1.1 Informations factuelles (le qui, le quoi, le où et le quand)

On nommera informations factuelles toutes celles qui permettent de constituer la structure gestuelle de l'œuvre, c'est-à-dire qui fait quoi, où et quand. L'information factuelle pourraient s'apparenter à une partition musicale et est souvent désignée dans le milieu de la danse comme la séquence chorégraphique : mouvements effectués et

positions maintenues, emplacement et orientation des corps dans l'espace, rythme et durée selon lesquels les mouvements sont exécutés.

Les informations factuelles sont facilement perceptibles visuellement : toute personne, et ce, peu importe son degré d'expertise, peut entreprendre une description de ce qu'il voit. Il peut, par exemple, remarquer qu'au début de l'extrait chorégraphique, le danseur est à genoux et soulève sa partenaire à l'aide d'une prise à la taille (figure 4.1). Il peut également observer que la danseuse pose un bras sur cette prise à la taille, fléchit les hanches, garde ses genoux tendus et pointe ses pieds, que le porteur est en cambré – extension du tronc – afin d'y appuyer une partie du poids du supporté et que les deux partenaires sont orientés dans une diagonale, lèvent le bras gauche, se tiennent par la main et tournent leurs visages vers la gauche, etc. C'est ainsi qu'avec suffisamment de temps, une énorme quantité d'informations factuelles peut être extraite de l'image vidéo. Par contre, l'expérience et la sensibilité à percevoir et à mémoriser le mouvement conduiraient chacun à le faire plus ou moins rapidement, avec plus ou moins d'aisance et avec plus ou moins de détails.



Figure 4.1 Premier porté de l'extrait chorégraphique.

Malgré le fait que les informations factuelles soient perceptibles à partir de la vidéo, la complexité de chaque moment chorégraphique est telle qu'il est impossible aux danseurs d'assimiler toutes ces informations en même temps. L'information factuelle se dévoile donc progressivement. À partir du moment où quelques éléments sont perçus et placés dans la mémoire à long terme, l'attention des danseurs se dirige vers de nouveaux éléments. C'est ce que décrit Peter lorsqu'il raconte de quelle manière il travaille sur une séquence chorégraphique : « We broke it down slowly and now that we have the information of catching, stepping over and going around, and we are familiar with that, we are able to get the subtleties of catching slightly in a sideways turn.²¹ » (PT-1, 54:52) Pour ce danseur, une première strate d'informations factuelles, encore brutes, indique les actions qu'il doit entreprendre au moment où sa partenaire chute dans ses bras. Une fois ces informations mémorisées et intégrées, Peter dirige son attention vers d'autres détails et constate sur l'image vidéo qu'il doit appliquer une légère rotation sur le corps de sa partenaire au moment de l'attraper.

De telles nuances, pourtant essentielles à la réussite du mouvement, demeurent temporairement invisibles aux danseurs qui observent la vidéo. Malgré leur expertise, leur mémoire de travail ne peut retenir qu'un nombre limité d'informations, et ce, pour une courte période de temps (Baddeley, 1986; Chase et Ericsson, 1982; Tardif, 1997; Matlin, 2005; Miller 1956). Compte tenu des limitations de ce type de mémoire, il est difficile pour les danseurs de mémoriser de nouvelles informations sans perdre celles déjà acquises (Kimmerle et Côté-Laurence, 2003). Ce n'est qu'après avoir placé une première couche d'informations dans la mémoire à long terme que les danseurs pourront diriger leur attention vers de nouvelles informations à mémoriser.

²¹ « J'ai déconstruit le mouvement lentement, et maintenant que je sais qu'il faut attraper, enjamber et faire le tour, que je suis familier avec ces informations, il m'est possible de voir les nuances comme attraper en tournant légèrement de côté. »

4.1.2 Informations fonctionnelles (le comment)

Comme il a été mentionné plus haut, la maîtrise d'une chorégraphie se traduit ultimement en une transformation du corps. Savoir qui fait quoi, où et quand, des informations factuelles, ne suffisent habituellement pas pour garantir une exécution maîtrisée de la chorégraphie. Les danseurs doivent aussi recueillir des informations sur la technique qui leur indiqueront comment faire. L'exécution des actions plus évidentes, celles déterminées par les informations factuelles, doit être accompagnée d'autres actions plus subtiles qui contribuent de manière significative à la réussite du mouvement. L'ensemble de ces actions est déterminé par l'apport d'informations d'abord identifiées dans la grille d'observations comme étant de type mécanique et qui seront maintenant qualifiées de fonctionnelles pour rendre compte de l'ensemble des savoir-faire qu'elles englobent.

Comme on l'a vu dans l'exemple ci-haut (figure 4.1), il est important pour le porteur de déterminer les points d'appui (son tronc, son bras et sa main) à partir desquels il soulèvera sa partenaire, une information factuelle. Par contre, il lui faut aussi comprendre la proportion relative du poids de la danseuse distribué sur chacun des points d'appui. Également, la danseuse doit comprendre qu'en utilisant son bras droit pour offrir une résistance à la prise qui l'enlace, elle stabilise ce point d'appui et soulage l'effort du porteur. Finalement, le degré de flexion des hanches du supporté et le degré d'inclinaison du tronc du porteur doivent être proportionnellement calibrés de manière à préserver l'équilibre global de la position, ce qui nécessitera sûrement des ajustements en cours d'exécution. Ainsi, les informations fonctionnelles concernent des actions mentales comme celle de jauger le degré de force à appliquer selon la résistance perçue ou celle de percevoir les signaux permettant aux danseurs de coordonner leurs actions.

Les informations fonctionnelles concernent aussi des actions concrètes au même titre que les informations factuelles, la différence entre les deux se situant dans leur degré de finesse, comme le dirait Vermersch (2003). Les informations fonctionnelles concernent les micro-actions. En ce sens, ce genre d'information sur la mécanique du mouvement resterait difficilement perceptible à celui qui observe l'image vidéo, les danseurs les acquérant plutôt par l'expérimentation corporelle ou par le témoignage explicite d'un danseur en ayant fait l'expérimentation corporelle.

Ainsi, l'observation du travail des danseurs permet de constater que leurs échanges verbaux contiennent parfois des informations fonctionnelles sur la chorégraphie. Par exemple, on a vu qu'à partir des informations factuelles qu'elle avait acquises à partir du document vidéo, Anik B. savait qu'elle devait lever la jambe gauche et la poser sur une main de Mario tout en s'appuyant sur son dos en position cambrée (figure 4.2). Suite aux premiers essais infructueux, elle a réalisé qu'il lui manquait de



Figure 4.2 Position cambrée du supporté en appui sur le dos et sur le bras du porteur, en plus de son propre appui au sol.

l'information pour comprendre comment réussir ce mouvement. Mario lui a alors expliqué comment mieux distribuer son poids entre l'appui sur sa main et celui sur son dos (A&M J2, 14 h 47). Cette information fonctionnelle, issue l'expérimentation corporelle tel que vécu par Mario, a permis à Anik B. de mieux distribuer son poids de manière à améliorer l'exécution du mouvement.

Les légers ajustements produits grâce à l'apport d'informations fonctionnelles seraient donc difficiles à percevoir autrement que par l'expérimentation corporelle. Pour qui observe les danseurs, l'apport bénéfique des informations fonctionnelles peut toutefois être constaté par l'aisance apparente qui colore l'exécution de la gestuelle. De l'intérieur, pour ceux qui exécutent la chorégraphie, les informations fonctionnelles rendraient l'exécution du mouvement plus efficace et donc, plus facile à produire. Les danseurs, lorsqu'ils réalisaient la facilité avec laquelle ils parvenaient à exécuter les mouvements grâce à l'apport d'informations fonctionnelles, exprimaient sans ambiguïté leur satisfaction par des interjections du genre « yahoo ! » (S&M J1, 14 h 04) ou des expressions du genre « c'est génial » (A&P J5, 11 h 06).

4.1.3 Informations artistiques (le pourquoi)

Toute action motrice se définit par son but, affirment Cadopi et Bonnery (1990), et les informations portant sur le contenu artistique sont celles qui permettraient aux danseurs de comprendre le sens à donner à leurs mouvements, ce qu'on appelle souvent, dans le milieu de la danse, l'intention du chorégraphe et que Anik B. définit ainsi : « C'est ce que le chorégraphe veut, ce qu'il recherche, de quoi il parle. Il y a toujours une intention. Il y a toujours quelque chose d'imaginée par le chorégraphe. » (AB-2, 48:17) Merleau-Ponty (1945) situe l'intentionnalité entre la pensée (anticipation et saisie du résultat) et le mouvement, et affirme que l'intention a une puissance d'objectivation et une fonction symbolique qui traitent les données pour leur donner un sens. Ainsi, l'intentionnalité est le sens qu'on prête à ses actions,

les raisons qu'on se donne pour les déclencher. En danse, l'intention peut être formelle (une configuration particulière du corps), spatiale (la trajectoire d'un mouvement), temporelle (la vitesse d'exécution), qualitative (la couleur du geste), théâtrale (trame narrative), etc.

Parfois, les intentions artistiques peuvent être clairement perçues sur l'image vidéo. Par exemple, Mario a immédiatement réalisé qu'une sensualité colorait les mouvements dans *Fandango* (MR-1, 1:03:15), et Sandra a parlé de fluidité (SL-1, 1:19:57), deux qualificatifs différents qui désignent probablement la même qualité de mouvement. Par contre, les interventions de Kathy, la répétitrice, laissent croire que certaines autres informations artistiques étaient plus difficilement perceptibles sur le document vidéo. Par exemple, elle a dû clarifier auprès de tous les couples que le style de Lar Lubovitch demande du poids dans le mouvement et de la rondeur dans les trajectoires, le *undercurve*²² omniprésent dans son œuvre (S&M J4, 12 h 51). Ces informations donnent du sens au mouvement, et Kathy a dû préciser que pour faire le *undercurve*, il ne suffisait pas simplement de plier les jambes, une information factuelle, mais de penser à suivre une trajectoire courbée vers le sol en se déplaçant.

Plusieurs danseurs ont affirmé préférer travailler avec un répétiteur justement pour bénéficier, entre autres raisons, d'un apport d'informations concernant les intentions artistiques du chorégraphe, comme en témoigne Anik B. : « Quand tu travailles avec quelqu'un, même si tu travailles avec une vidéo, tu apprends le mouvement et l'intention du chorégraphe. » (AB-2, 49:20) Anik B. ajoute comment elle réagit lorsqu'elle a constaté qu'elle ne connaissait pas les intentions du chorégraphe :

²² *Undercurve* est en danse moderne un terme technique désignant la trajectoire donnée au mouvement qui trace une courbe vers le bas, comme un U, donnant ainsi l'impression que le danseur est plus lourd, plus proche du sol, qualités qui sont valorisées dans certains styles de danse.

Ne pas connaître les intentions du chorégraphe m'avait vraiment stressée la première fois, la première journée. Pour moi, c'était une perte de temps parce que je me disais dans ma tête, au moment d'apprendre et d'exécuter le mouvement : « Lorsque le chorégraphe viendra, comme l'intention ne sera pas bonne, tout va être à recommencer. » (AB-2, 51:03)

Anik B. trouve donc nécessaire de comprendre le sens qu'elle doit donner aux mouvements avant de les mémoriser et, lorsqu'elle ne connaît pas les intentions qui devraient guider l'exécution de la chorégraphie, elle les « imagine » (AB-2, 51:03) au risque de se tromper, ce qui constitue une source de stress pour elle.

4.1.4 Ordre dans lequel sont saisis les différents types d'information

Plusieurs témoignages amènent à penser qu'au début du processus de travail, les danseurs cherchaient d'abord à acquérir les informations factuelles avant de diriger leur attention sur les autres types d'information. Voici celui de Mario : « Au début, j'essaie d'apprendre la chorégraphie, ce qu'on doit faire, le plus rapidement possible. Il n'est pas nécessaire que je comprenne complètement le style ou la musique. Il faut juste apprendre les pas. Avant de commencer, on est au point zéro. Le point un, c'est d'apprendre les pas. » (MR-2, 7:31) Pour sa part, Mélanie compare l'apprentissage de la chorégraphie à la mémorisation d'un texte au théâtre. Ce n'est qu'une fois le mouvement appris que le travail commence réellement (MD-1, 36:23). À la question de savoir ce qu'il regarde d'abord sur une vidéo, Peter répond ceci :

At the beginning, the mechanics : Where the leg is placed, where it lands in relationship to the other and when it goes up, how far the head goes pass the torso and the shoulders go pass the torso and all that. And when that starts to get down, we start working with maybe speed. Make sure the speed is on. And timing, check on, you know : he did the pliés at the same time she did and that helps²³. (PT-2, 22:22)

²³ « Au début, la mécanique. Où est placée la jambe et où elle atterrit par rapport à l'autre jambe et quand le porté monte, jusqu'où la tête dépasse le torse et jusqu'où l'épaule dépasse le torse et tout ça. Lorsque ça commence à être appris, on commence à travailler sur la vitesse, peut-être. S'assurer que la vitesse est acquise. Et le timing aussi. Réaliser qu'il fait son plié en même temps qu'elle et que ça aide, »

Il ajoute qu'il personnalise son interprétation plus tard, comme une finition, une fois qu'il a mémorisé les pas (PT-2, 3:24). Ce que Peter appelle ici la mécanique serait, d'après la description qu'il en fait, ce qui a été identifié plus haut comme des informations factuelles.

Cela dit, nous avons vu plus haut que certains autres danseurs, dont Anik B., cherchent d'abord le pourquoi de l'action : « La première chose que je fais : je vais regarder la vidéo pour voir si je trouve un sens. Après ça, on parle du mouvement, mais la compréhension de l'intention arrive presque avant l'apprentissage du mouvement... Savoir l'intention est aussi important que de retrouver la chorégraphie. » (AB-2, 52:37) Quand elle parle de retrouver la chorégraphie, Anik B. se réfère évidemment aux informations factuelles mais, pour elle, « connaître les intentions du chorégraphe, ça change beaucoup la façon d'exécuter sa chorégraphie » (AB-2, 48:17). Avant d'apprendre ce qu'elle doit faire et comment le faire, elle veut d'abord comprendre pourquoi elle le fait, c'est-à-dire comprendre le but artistique poursuivi.

Marc confirme aussi l'impact qu'aura la connaissance des intentions du chorégraphe sur ses choix de stratégies d'exécution :

Le fameux paramètre de ce qui est vraiment cherché par le chorégraphe joue énormément sur les options à explorer. Si je prends le moment statique après un gros impact qu'un chorégraphe recherche, qui fait que ça arrête et puis que ça résonne plein de la sensibilité qui fait partie de son travail, c'est complètement l'inverse d'un autre chorégraphe qui veut que la dynamique s'imprègne seulement dans du continu : ne jamais rien d'arrêté. Et ça, ça teinte énormément les choix qui vont se faire. (MB-1, 1:03:12)

Ces danseurs ajustent donc leur façon d'exécuter le mouvement en fonction de leur connaissance des intentions du chorégraphe ou, de manière plus générale, en fonction de leur connaissance de son style de danse. Pour choisir la bonne stratégie

d'exécution, il vaudrait mieux pour le danseur de connaître l'intention du chorégraphe.

On peut se demander si les autres danseurs participants ont eux aussi cherché à trouver le sens de la chorégraphie avant de mémoriser la séquence de mouvements. Même si les données ne permettent pas de répondre de manière certaine à cette question, il a été observé qu'au début de leur processus de travail, tous les couples ont d'abord visionné l'extrait chorégraphique à apprendre dans sa totalité. On peut présumer que, lors de ce premier visionnement, les danseurs cherchaient à saisir le sens global de l'œuvre qu'ils devaient apprendre avant de chercher à savoir quoi faire et à pouvoir le faire. Cette compréhension de l'œuvre sur le plan artistique semble avoir une grande influence sur le reste du processus de travail.

Dans un autre témoignage, Marc affirme que les types d'information – factuelles, fonctionnelles et artistiques – sont toutes interdépendantes : « Chaque étape porte ces trois parties : apprendre la séquence, puis la mécanique et l'artistique. Tu bouges l'une avec l'autre (il monte ses mains alternativement à différentes hauteurs), un peu plus là, un peu plus l'autre. Ça se construit comme ça, pas séparément. » (MB-1, 1:07:48) Même s'il est possible, en écrivant, de faire une distinction entre chaque type d'information, leur acquisition ne se ferait pas séparément mais de façon parallèle, chaque information apportant des clarifications aux autres types d'information. La figure 4.3 tente d'illustrer la relation d'interdépendance que les différents types d'information entretiendraient les uns par rapport aux autres et comment chacune influence le choix de stratégie d'exécution de la chorégraphie.

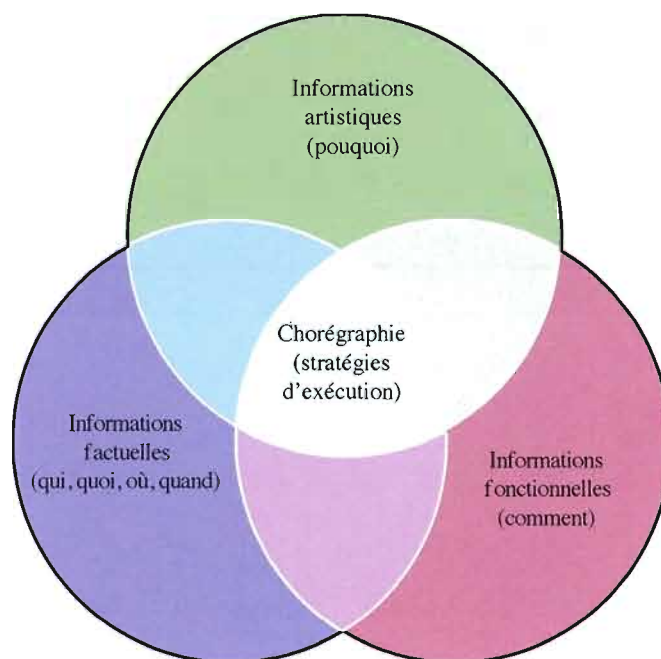


Figure 4.3 Interdépendance entre les différents types d'information concernant la chorégraphie.

4.1.5 Synthèse partielle

En tentant de comprendre à quels types d'information se réfèrent les danseurs pour apprendre une chorégraphie, l'analyse des données amène à faire les constats qui suivent :

- 1) Apprendre une chorégraphie consisterait pour les danseurs en une situation problématique qu'ils parviendraient à résoudre grâce à l'apport de différents types d'information :
 - a) Les informations factuelles concernent la structure gestuelle de la chorégraphie et pourraient être facilement perçues par un observateur externe.
 - b) Les informations fonctionnelles détermineraient les multiples actions mentales et concrètes, souvent des micro-actions, nécessaires à l'exécution réussie des mouvements. Les informations fonctionnelles seraient

difficilement perceptibles par l'observateur externe et s'acquerraient surtout par l'expérimentation corporelle, principalement par essais et erreurs.

- c) Les informations artistiques concernent le sens qu'il faut donner aux mouvements et pourraient être en partie perceptibles à l'observateur externe qui les détecterait à travers les nuances de la chorégraphie qui lui sautent aux yeux sans qu'il lui soit pour autant facile de les nommer. Les informations artistiques détermineraient les intentions du mouvement à faire, lui donnerait son sens et dicterait à quoi les danseurs devraient penser lorsqu'ils l'exécutent. Ce genre d'information ne serait habituellement accessible que grâce au concours d'une source d'information externe : un chorégraphe, un répétiteur ou un collègue ayant dansé l'œuvre en question et saurait comment interpréter ce qu'il observe.
- 2) Les danseurs experts commenceraient le processus d'apprentissage en cherchant à d'abord à se faire une idée globale de la tâche.
- a) Les danseurs commenceraient le processus d'apprentissage avec un premier visionnement de l'extrait à apprendre dans son intégralité afin de comprendre la chorégraphie en tant qu'œuvre artistique.
 - b) Les danseurs experts s'attarderaient ensuite à la mémorisation de l'information factuelle afin de comprendre la structure gestuelle de la chorégraphie avant de s'attarder sur l'exécution technique. Ainsi, il ne serait pas nécessaire pour eux de réussir immédiatement l'exécution d'un mouvement. Ils se contenteraient d'une réussite partielle, une exécution à l'état d'ébauche, pour se permettre de passer le plus rapidement possible à la mémorisation du mouvement suivant.
 - c) Cette compréhension globale de la chorégraphie, tant du point de vue artistique que du point de vue de sa structure gestuelle, permettrait aux danseurs d'effectuer une meilleure sélection des informations – factuelles, fonctionnelles ou artistiques – nécessaires à sa réalisation. Ils organiseraient

leurs connaissances avec plus de justesse et saisiraient les informations nouvelles avec plus de discernement.

Maintenant que les différents types d'information nécessaires à l'apprentissage d'un duo chorégraphique ont été identifiés, voyons maintenant les différentes sources auxquelles les danseurs se réfèrent pour saisir toutes ces informations.

4.2 À quelles sources les danseurs se réfèrent-ils pour saisir les informations ?

L'ensemble des informations qui ont contribué à l'apprentissage de *Fandango* provenait de différentes sources. Les données de recherche permettent d'identifier les suivantes : 1) le document vidéo; 2) le partenaire; 3) l'expérimentation corporelle de la chorégraphie; 4) les expériences antérieures; 5) l'œil extérieur; et 6) le miroir.

4.2.1 Le document vidéo

À l'intérieur des paramètres méthodologiques de cette recherche, le document vidéo constituait une source d'information de première importance pour les danseurs. C'est par lui que les danseurs ont eu leur premier contact avec l'œuvre, et ils s'en sont servis tout au long du processus de travail. Constamment et jusqu'à la fin du processus, les danseurs ont consulté le document vidéo, à l'affût de nouvelles informations.

L'apprentissage d'un mouvement à partir d'un modèle à reproduire, comme c'est le cas lorsque le danseur observe un document vidéo, semble faire appel au phénomène de résonance dont parlent Rizzolatti et al. (2001) et Gallese et al. (1996). En observant un mouvement, les mêmes neurones, les neurones miroirs, sont activés que si on faisait le mouvement soi-même. Par cette association directe (*direct matching*, Rizzolatti et al., 2001), le danseur parvient à reproduire un mouvement qu'il observe parce qu'il en comprend le sens aussi clairement que s'il l'avait fait lui-même.

Apprendre une chorégraphie par le truchement d'un document vidéo est courant dans le milieu de la danse professionnelle, mais plusieurs danseurs participants ont affirmé ne pas affectionner cette approche qui impose un lent travail de décodage. Effectivement, durant l'observation du travail des danseurs, j'ai constaté que de nombreux visionnements ont été nécessaires, souvent en utilisant la fonction ralenti du magnétoscope, pour parvenir à saisir l'énorme quantité d'informations audiovisuelles contenue dans chaque moment chorégraphique. Cela dit, l'image vidéo était pour les danseurs une référence aussi significative qu'incontournable.

Pour les danseurs, l'image vidéo devient l'objectif à atteindre. En entrevue, Mario compare d'ailleurs l'image vidéo à un tableau dispendieux auquel il désire ressembler (MR-1, 54:18). Pour Annik H., le défi consiste à « rendre justice au travail qui est là, sur la vidéo » (AH-2, 54:02) et, pour Marc, « c'est l'image qui compte » (MB-1, 1:04:37). Même lorsque la chorégraphie a été mémorisée, Anik B. affirme avoir toujours gardé en tête l'image de la vidéo et s'y être référée constamment pour préciser sa compréhension des mouvements (AB-2, 42:29).

À maintes reprises, pour favoriser soit la mémorisation des pas, soit la mise en relation des pas et de la musique, il a été observé que les danseurs gardaient un œil sur l'image vidéo tout en exécutant la chorégraphie. La référence à l'image vidéo pendant l'exécution pouvait également devenir une distraction pour les danseurs. Par exemple, vers la fin de l'étape de mémorisation de la chorégraphie, Annik H. a proposé à Peter de faire la chorégraphie sans vidéo, en se fiant uniquement aux repères qu'ils avaient mémorisés. Elle a alors expliqué que danser en regardant l'écran la déconcentrait, ce avec quoi Peter était d'accord (A&P-J4, 10 h 30). Il leur fallait dès lors se concentrer sur l'expérience vécue au moment d'exécuter la chorégraphie plutôt que de comparer leur exécution à celle des danseurs sur l'image vidéo.

4.2.2 Le partenaire

À plusieurs reprises, on a pu observer un danseur aider son partenaire à apprendre ses mouvements. En intervenant dans le processus d'apprentissage de son partenaire, le danseur s'assurait que ce dernier avait correctement saisi et mémorisé certaines informations importantes, qu'elles soient factuelles, fonctionnelles ou artistiques. À d'autres occasions, les interventions d'un danseur consistaient à corriger une position ou un mouvement de son partenaire, ou à apporter certaines nuances, notamment lorsque Marc a expliqué à Sandra qu'il la soulevait trop alors que ce moment chorégraphique devait plutôt être « comme dans un rêve » (S&M J4, 13 h 24), une expression dont la signification m'a échappé mais qui semblait donner une qualité particulière à son mouvement.

Il est important de comprendre qu'il ne s'agit pas ici d'interventions motivées uniquement par la générosité d'un danseur qui veut faciliter le travail d'un collègue. Dans le travail de partenaire, les actions des danseurs sont intimement liées. Le danseur qui apprend un duo chorégraphique ne peut donc pas ignorer ce que fait son partenaire puisque leurs actions s'emboîtent, un phénomène que Sandra explique ainsi : « Même si chacun fait ce qu'il doit faire, si on n'est pas en réponse l'un à l'autre, ça ne peut pas marcher mécaniquement. On sait ce que chacun a à faire mais en même temps, on sait comment ça doit s'imbriquer. On est deux, mais il faut former un. » (SL-2, 1:08:33) Sandra est claire sur ce point : un danseur doit connaître ses actions, mais il lui faut aussi connaître celles de son partenaire, du moins, celles qui auront un impact direct sur les siennes. Il doit aussi s'assurer, s'il veut que ses propres efforts soient couronnés de succès, que son partenaire fasse les bonnes actions, au bon endroit, avec le bon rythme, etc.

De plus, l'expérience d'un mouvement procure une foule d'informations utiles, voire essentielles, à la compréhension des enjeux techniques et artistiques de la

chorégraphie. Par contre, lorsqu'il s'agit de travailler avec un partenaire, chaque individu n'a accès qu'à une partie de ces informations. L'autre partie provient de l'expérience personnelle de son partenaire et doit être communiquée verbalement pour devenir accessible à l'autre, comme l'affirme Peter en entrevue :

There's just two really clear points of view when you're talking about a lift... There's information on the supporting end and there's information on the lifting end. So, I think both partners need to be willing to explore each other's points of view on it and gather the information that gives them to get to the place they're going to go to²⁴. (PT-2, 7:31)

L'exécution d'un mouvement commun constitue, malgré tout, une expérience singulière pour chaque partenaire et lui procure des informations auxquelles il est le seul à avoir accès. Pour que chaque danseur comprenne bien les enjeux techniques et artistiques de l'ensemble du mouvement, les deux partenaires doivent avoir ce que Sperber et Wilson (1989) nomment un environnement cognitif partagé et pour y parvenir, il doit y avoir un échange d'informations entre eux.

Il a été observé que l'échange d'informations entre les partenaires s'effectuait par différents modes de transmission, autant verbaux que non verbaux. Ces modes, tels que révélés par les données de la recherche, sont les suivants : 1) par la communication verbale; 2) par la démonstration visuelle; 3) par la manipulation corporelle; et 4) par empathie.

4.2.2.1 Par la communication verbale

La communication verbale a été présente à chaque étape du processus d'apprentissage, autant pour échanger des informations sur la chorégraphie et pour réguler le processus de travail que pour établir un rapport humain satisfaisant. En observant le travail des danseurs, on constate que beaucoup de temps a été consacré

²⁴ « Il y a deux points de vue quand on parle d'un porté : le point de vue de celui qui porte et le point de vue de celui qui est porté. Il faut que les deux partenaires soient prêts à explorer le point de vue de l'autre et à recueillir les informations qui leur permettent d'arriver là où ils doivent arriver. »

aux échanges verbaux : instruction sur la chorégraphie, description de l'expérience vécue, évaluation de l'exécution, proposition de solutions, doute, questionnement, requête, encouragement, discussion, négociation, acquiescement, etc. Il serait trop ambitieux, dans le cadre de cette recherche, de décrire chacune des interactions verbales ponctuant le travail de partenaire. Le chercheur intéressé à comprendre le travail de partenaire doit certes accorder une part importante à la communication verbale, mais tant de paroles sont prononcées entre les danseurs qu'il apparaît difficile de les recenser toutes sans en faire l'objectif principal de sa recherche. Il semble toutefois souhaitable d'élaborer un peu plus sur la communication verbale entre les partenaires en présentant certains éléments qui semblent avoir eu un impact important sur la réussite de la tâche.

Tout d'abord, mentionnons que pour Peter, il est absolument nécessaire que chaque danseur transmette à son partenaire les informations auxquelles il a accès : « It's an impediment, when someone has to reach for information from you or when you have to reach for information from someone. Other than simple asking, you're just unfortunately wasting your time²⁵. » (PT-2, 1:12:02) Selon lui, dans un environnement professionnel normal, chacun partage les informations qu'il possède sans qu'il soit nécessaire d'en faire formellement la demande.

Il a aussi été observé que les danseurs se servaient du langage verbal pour ponctuer certains moments chorégraphiques de façon à mieux les percevoir, les identifier ou les mémoriser. Marc, notamment, nommait les pas qu'il voyait sur l'écran : « Saute, atterris face derrière, tourne, attrape... » (S&M J4, 14 h 49) Annik H. ponctua ce qu'elle faisait au moment de le faire : « Ici... après ça... ici... » (A&P J1, 15 h 24) Comme le suggérait Reaisberg (cité dans Matlin, 2005), l'encodage des informations

²⁵ « Il est nuisible pour le travail que l'autre doive venir chercher de l'information auprès de moi ou que je doive solliciter chez l'autre de l'information. S'il faut faire plus qu'une simple demande, on ne fait, malheureusement, que perdre du temps. »

peut se faire simultanément sous forme d'images visuelles et sous forme de propositions abstraites, ce qui semble être le cas pour les danseurs qui mémorisent des mouvements à effectuer.

D'ailleurs, après avoir mémorisé un certain nombre de mouvements, Annik H. a demandé à Peter de reprendre la chorégraphie du début « en se parlant » (A&P J1, 15 h 00). Peter explique comment le fait de nommer à haute voix les actions favorise la réussite de l'exécution d'une séquence de mouvements : « We worked on it in a broken down way : "Here, you're going to shunt; then you're going to turn around; and then I'm going to walk forward and grab you under the arms, just like that." And then, to say this makes it possible²⁶. » (PT-1, 54:52) Comme nous le verrons plus tard, il arrive que les partenaires perçoivent la chorégraphie différemment sans toutefois s'en rendre compte. Le fait d'employer ce que Barbier (2004) nomme le lexique de l'action permet d'identifier les mouvements et enlève de l'ambiguïté aux actions à entreprendre.

L'échange verbal apparaît donc comme un mode de communication indispensable au travail de partenaire. Or, si le l'échange verbal constitue un outil de travail extrêmement riche, une grande part des informations échangées entre les partenaires s'effectue par un mode non verbal, soit par la démonstration du mouvement, soit par la manipulation corporelle du partenaire, soit par empathie.

4.2.2.2 Par la démonstration du mouvement

On a pu observer à quelques reprises un danseur transmettre de l'information à son partenaire par la démonstration du mouvement. Il s'agissait alors pour un des danseurs d'exécuter le mouvement devant son partenaire pour l'amener à mieux saisir

²⁶ « Nous avons travaillé de façon morcelée: "Ici, tu fais un petit déplacement, après tu vas te tourner et après, je vais marcher vers toi et t'attraper sous les bras, comme ça." Ainsi, de les dire rend les choses possibles. »

ce qu'il cherchait à lui faire comprendre. Pour celui qui observe, la démonstration est une information visuelle, au même titre que l'image vidéo. Par exemple, on a vu Anik B. changer de place avec Mario pour lui montrer ce qu'elle pensait qu'il devait faire (A&M J3, 13 h 46). Encore une fois, le phénomène de résonance (Rizzolatti et al., 2001; Gallese et al., 1996) semble jouer ici pour permettre à celui qui observe de comprendre le sens des actions qu'il aura à exécuter. Pour Rizzolatti et al. (2001), comprendre le sens d'une action signifie s'en faire une description interne et pouvoir s'en servir pour organiser un comportement à venir.

En entrevue, Mario affirme qu'il lui est plus facile de savoir ce qu'il faut sentir en observant quelqu'un démontrer un mouvement qu'en le regardant sur l'écran : « Avec la vidéo, tu ne peux pas sentir ce qui se passe. Ça, c'est le problème. Si quelqu'un est devant nous, il va le faire, tu peux le sentir. » (MR-1, 43:49) Il faut préciser que la démonstration s'accompagne habituellement d'informations verbales puisque le danseur qui démontre cherche à diriger l'attention de son partenaire vers des éléments en particulier, comme lorsque Marc a esquissé les actions – Sandra aurait dit « faire du mime » (S&M J1, 15 h 00) – qu'il faisait dans un porté en expliquant à Sandra ce qu'elle devait faire : « Il y a un temps là (il fait une pause) et là (il fait une pause), et c'est là que tu descends. » (S&M J1, 14 h 42) Encore une fois, on voit l'importance de l'échange verbal, même durant la démonstration et il semble qu'instinctivement, les danseurs comprennent que l'apprentissage se fait plus aisément si l'information est transmise simultanément par le biais de plusieurs modes de communication, comme l'affirme Lasnier (2000).

4.2.2.3 Par la manipulation corporelle

Un autre mode de communication utilisé pour transmettre à son partenaire des informations sur la chorégraphie est celui qui consiste à physiquement manipuler son partenaire. En effet, lorsque les explications verbales ou la démonstration visuelle ne

suffisent plus, le danseur décidait parfois de partager sa compréhension d'un moment chorégraphique en guidant physiquement son partenaire à travers son exécution, ce que Kimmerle et Côté-Laurence (2003) appellent une correction tactile : une main sur le dos pour signifier l'amplitude de la position voulue ou encore une poussée pour indiquer la direction désirée d'un déplacement ou pour faire adopter un rythme souhaité. L'utilisation de la manipulation a été autant suggérée par celui qui veut transmettre l'information, comme Peter qui place Annik H. dans une position souhaitée (A&P J2, 11 h 53), que par celui qui veut recevoir l'information, comme Mario qui demande à Anik B. de le guider (A&M J3, 14 h 54). Encore là, la manipulation d'un danseur par un autre s'accompagnait souvent d'un échange verbal.

4.2.2.4 Par empathie

L'analyse des données révèle qu'un aspect important du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique se situe dans la sensibilité dont font preuve les danseurs à l'égard de l'état physique, émotionnel ou mental de leur partenaire, et ce, sans que ces états soient explicitement exprimés par les personnes concernées. Cette connaissance d'autrui, que l'on pourrait associer à l'empathie, est définie par Cyrulnik (2006) comme une « aptitude émotionnelle à se laisser modifier par le monde d'un autre » (p. 144). Selon Théodore Lipps, que cite Jorland (2004), l'empathie serait un troisième mode de connaissance, en plus de la perception des objets extérieurs et de la perception interne. Gallese (2007) parle du rôle des neurones miroirs dans le phénomène qu'il appelle *embodied simulation* qui permet d'évoquer les actions, les sensations et les émotions observé chez l'autre comme si on les vivait soi-même. Cette conception de l'empathie, en tant que mode de connaissance, amène à la considérer comme une source non verbale d'information servant aux partenaires dans la réalisation d'une tâche commune.

Les informations que procure l'empathie ne concerneraient pas toutes directement la chorégraphie à apprendre, mais elle aiderait le danseur à réguler le processus d'apprentissage, ce qui aurait une incidence significative sur le partage d'informations concernant la chorégraphie. Par exemple, Marc décrit comment il aime commencer sa journée de travail par un enchaînement marqué²⁷ qui lui permet de mieux cerner sa partenaire à ce moment-là : « C'est comme la danse de séduction, un genre de danse pour apprivoiser l'autre ce jour-là, pour voir dans quel état elle est, ce qu'elle va vouloir faire. Est-ce qu'elle va vouloir attaquer les choses? Est-ce qu'elle va vouloir y aller doucement? » (MB-2, 22:27) En connaissant l'état dans lequel se trouve l'autre, Marc peut mieux harmoniser son processus d'apprentissage à celui de sa partenaire.

Annik H., pour sa part, décrit plus exactement les signaux qu'elle perçoit chez son partenaire en se référant à une situation de travail au cours de laquelle elle décelait la frustration de Peter face aux difficultés que lui posait un mouvement :

Il avait moins d'écoute pour mes propositions mais, en même temps, c'est vraiment subtil parce que c'est quelqu'un de vraiment malléable, de perméable aussi. Je sentais que ce que je disais, il n'avait pas une oreille pour l'entendre... Alors, ce que moi, je décode, c'est qu'il en a trop dans sa tête, qu'il a d'autres choses à penser. Je peux juste sentir, dans le ton de la voix, un besoin de faire les choses à sa façon. (AH-2, 1:25:14)

Devant cette situation, Annik H. interprétait les signaux provenant de Peter comme une fermeture à son égard. Cette interprétation, on le comprend, a eu des conséquences importantes sur le processus de travail. Annik H. a alors choisi d'accorder un répit à Peter, qui semblait avoir trop d'informations à traiter à ce moment-là pour retenir les nouvelles informations qui auraient pu contribuer à résoudre le problème qui le frustrait.

²⁷ *Marquer* est un terme utilisé en danse pour désigner un type de travail corporel dans lequel les danseurs exécutent les mouvements avec une énergie moindre que celle habituellement requise. Pour utiliser une analogie, on pourrait dire qu'ils murmurent la chorégraphie. Nous y reviendrons plus loin.

À l'instar de Annik H., d'autres danseurs ont ajusté leurs stratégies de travail en fonction des signaux perçus chez leur partenaire. En entrevue, Marc raconte comment, inquiet de la capacité de sa partenaire à recevoir de nouvelles informations, il a décidé de retenir celles qu'il voulait lui transmettre afin de ne pas la surcharger (MB-1, 24:28). Quant à Mélanie, c'est l'état de fatigue de son partenaire qui l'a inquiétée et, à un moment donné, elle a pris la décision d'interrompre le travail sur un porté difficile et de passer à autre chose (MD, 57:00).

De son côté, Sandra a décidé de ne pas critiquer le travail de son partenaire en expliquant qu'il lui est difficile de se plaindre, alors que c'est elle qui est supportée (SL-1, 1:11:00). Ainsi, même insatisfaite de l'exécution, elle a décidé de ne pas le manifester. Cette empathie à l'égard de l'effort physique et mental que le partenaire doit fournir s'est exprimée en retour à travers d'autres signaux : un mot d'encouragement, une main affectueusement placée à l'épaule, un silence respectueux alors que l'autre réfléchit ou, encore, une disponibilité face à une solution proposée alors qu'elle semble contraire à la sienne. Ainsi, c'est par le biais de signaux reçus et envoyés que les partenaires dialoguent entre eux de façon à réguler le processus de travail.

Pour Anik B., les qualités humaines sont même plus importantes que les habiletés physiques parce que, selon elle, « si un danseur n'a pas ces qualités-là, habituellement, il ne devient même pas partenaire » (AB-1, 8:51). Elle ajoute que la confiance réciproque est fondamentale et qu'un partenaire doit à la fois faire confiance et inspirer la confiance. Ce lien de confiance s'avère important pour la transmission des informations si on considère, comme Peter, que l'échange verbal entre partenaires ne se fait pas sans risque :

Any kind of holding back is going to hold back the process... because some of the most important things are things that you wouldn't say... A willingness to be in error and be wrong is vital, absolutely important. I learned, through my experience anyway, that the more fool of myself I make, better the end result is... And making sure that while you are doing all that, you're allowing space for your partner to do the same thing ²⁸. (PT-2, 1:02:42)

Il faut donc prendre le risque de partager de l'information avec son partenaire tout en sachant qu'on se trompe peut-être. Chacun devrait oser dire ce qu'il pense, sans avoir peur de perdre la face, ce qu'un rapport de confiance facilitera.

En entrevue, Anik B. confirme l'influence des rapports humains sur la réalisation de la tâche. Elle cite l'exemple d'une situation de travail tendue avec un partenaire qu'elle connaissait peu : « Quand on a commencé à se voir socialement le soir, c'est à ce moment que les répétitions sont devenues de plus en plus agréables. » (AB-1, 24:14) À partir du moment où ils ont développé une relation amicale, Anik B. et son partenaire de l'époque se sont mis à travailler avec plus de complicité et d'efficacité.

Peter a une position légèrement différente à ce sujet. Pour lui, il n'est pas nécessaire de bien s'entendre au plan personnel pour bien travailler ensemble. « As long as there is a level of respect and understanding²⁹ », précise-t-il (PT-1, 7:40). Ces deux positions ne sont pas nécessairement contradictoires. Pour bien travailler ensemble, il est souhaitable que les partenaires s'entendent bien ou, du moins, qu'ils aient un niveau de respect et d'écoute suffisamment bon pour inspirer la confiance. Annik H. établit quant à elle une distinction importante entre le fait d'avoir des qualités humaines et celui d'avoir une bonne attitude : « On peut avoir des qualités, dans un certain sens, mais il y a des attitudes qu'on peut travailler pour faire en sorte que les

²⁸ « Toute information retenue retardera le travail... parce que les choses les plus importantes sont celles qu'on ne veut pas dire. Accepter d'être dans l'erreur, de se tromper, est vital, absolument important. J'ai appris à travers l'expérience que plus j'ai l'air fou, meilleur est le résultat. Et pendant que tu fais tout ça, tu dois aussi t'assurer de donner à ton partenaire suffisamment d'espace pour qu'il puisse faire la même chose. »

²⁹ « Tant qu'il y a du respect et de la compréhension. »

choses fonctionnent bien. » (AH-2, 1:34:18) On comprend ainsi qu'avoir une attitude respectueuse et ouverte serait non seulement une qualité humaine mais également une stratégie de travail adoptée volontairement pour faciliter le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique.

Il a été intéressant d'observer que la volonté de rester attentif au besoin de l'autre pouvait parfois entrer en conflit avec l'apprentissage de la chorégraphie. Rester à l'écoute de son partenaire peut devenir une sorte d'autocensure lorsqu'un danseur s'empêche de dire ce qu'il pense, comme le fait remarquer Annik H. en rappel stimulé : « J'essaie beaucoup de faire attention aux besoins de l'autre, mais je ne suis peut-être pas assez directive. Je pense qu'il faut aussi que je puisse dire que moi, par contre, je pense que ce n'est pas ça. » (AH-2, 3:16) Annik H. admet donc que la volonté de préserver une bonne ambiance de travail, malgré ses avantages apparents, peut avoir des effets négatifs sur la transmission d'informations entre les partenaires.

Les observations effectuées mettent en lumière le fait qu'un glissement puisse s'opérer entre l'objectif de réussir la tâche et celui de préserver l'ambiance de travail. Un des exemples les plus flagrants de ce glissement est rapporté par Mario, qui explique pourquoi, après avoir confronté son point de vue à celui d'Anik B., il a fini par abandonner sa position et adopter celle de sa partenaire : « À ce moment-là, je pense que j'ai décidé que je ne voulais pas me fâcher avec elle. J'essayais de faire ce qu'elle disait mais, dans ma tête, j'étais sûr d'avoir raison... J'essaie beaucoup de choses qui ne sont pas nécessairement ce que je cherche à faire dans ma tête. » (MR-1, 1:00:04) Mario a donc accepté la solution proposée par Anik B. même s'il n'y croyait pas. Devant la résistance de Anik B. à revoir sa position, Mario se trouvait devant un dilemme : soit il cédait et adoptait une solution qu'il ne croyait pas valable, soit il imposait sa solution, au risque de miner l'ambiance de travail.

Cette sensibilité d'un danseur envers l'état physique, émotif ou mental de son partenaire, envers son rythme d'apprentissage et envers le climat de travail aurait une incidence sur les modalités et la nature des informations qui sont transmises ou retenues. De toute évidence, le partenaire n'est pas, contrairement au document vidéo, une source d'information stable, et son état varie d'une journée à l'autre, d'un moment à l'autre. L'empathie qu'un danseur éprouve envers son partenaire, sa capacité de se mettre à sa place, de sentir ses besoins et d'y répondre, parfois avant même que son partenaire en soit lui-même conscient et parfois même au détriment de ses propres besoins, semble être un des éléments déterminants de l'expertise du danseur professionnel.

4.2.3 L'expérimentation corporelle du duo chorégraphique

Jusqu'à présent, nous avons vu que chaque danseur recueille des informations concernant la chorégraphie à partir de la vidéo ou auprès de son partenaire, ce qui constitue les sources d'information externes. Par contre, il apparaît que ces informations sont insuffisantes pour garantir une exécution réussie. Rares ont été les occasions où on a pu observer un danseur réussir l'exécution d'un mouvement simplement à partir d'informations de sources externes. Dans la grande majorité des cas, certaines informations concernant le mouvement, en particulier les informations fonctionnelles, ne semblent être accessibles qu'à travers l'expérimentation corporelle. C'est par elle que les danseurs validaient les informations provenant de sources externes recueillies jusqu'alors et identifiaient celles qu'il leur manquait.

Les informations que procure au danseur l'expérimentation corporelle d'une chorégraphie sont ce que Schmidt (1993) associe aux *feedbacks intrinsèques*. Elles lui indiquent, en temps réel, l'état de son exécution, et il peut s'en servir subséquemment pour en faire l'analyse dans la mesure où elles sont stockées dans sa mémoire à long terme. Pour Berthoz (1997), ces *feedbacks intrinsèques* constituent

ce qu'il appelle le sens du mouvement (par rapport au sens de la vue ou celui de l'odorat), c'est-à-dire un ensemble de sensations tactiles (provenant du toucher), proprioceptives (provenant de la résistance des muscles, des tendons, des ligaments et autres tissus mous) et kinesthésiques (provenant de l'oreille interne).

En entrevue, Sandra raconte pourquoi il lui est essentiel, dans le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, d'expérimenter le mouvement :

Tant que tu ne l'as pas essayé, tu ne sais pas comment ça va se passer. Oui, je peux visualiser que je dois faire une action du tronc. Exactement quand, je ne le sais pas encore. J'ai une idée, mais je ne le sais que théoriquement. Je sais que je dois le faire au point le plus haut, mais physiquement, ce point, je ne l'ai pas senti encore. (SL-2, 34:19)

On comprend alors que Sandra doit expérimenter le mouvement pour obtenir les informations complémentaires à celles qu'elle a recueillie de sources externes. On voit aussi qu'elle dépend de son partenaire pour pouvoir expérimenter certains types de mouvements.

Ainsi, l'expérimentation corporelle dans une situation de travail de partenaire se complique, puisque cette dernière inclut les actions coordonnées de deux danseurs. Tout en se concentrant sur la réussite de ses actions propres, le danseur doit tenir compte de celles de son partenaire. Pour bien décrire la complexité de l'expérimentation d'un duo chorégraphique comme source d'information, il semble opportun de présenter différents facteurs qui influencent la saisie d'informations au cours de l'exécution. Ces facteurs sont : 1) l'interdépendance motrice des partenaires; 2) l'imprévisibilité du partenaire; et 3) le dialogue sensoriel entre partenaires durant l'exécution.

4.2.3.1 Interdépendance motrice des partenaires

Le travail de partenaire en danse a été défini au premier chapitre comme étant « un mouvement dans lequel une force appliquée par un ou plusieurs danseurs affecte les actions d'un autre danseur » (Lafortune, 2003), d'où le sentiment d'interdépendance vécu par les danseurs. Pour plusieurs danseurs interviewés, cette dépendance est ce qui définit le travail de partenaire : Sandra utilise l'expression « dépendance alternée » (SL-1, 09:16), Marc affirme que « l'intention qui unit les choix dépend de l'autre ou sont en lien avec l'autre » (MB-1, 3:40) et Annik H. parle du travail de partenaire comme d'« une danse où deux êtres sont ensemble, physiquement entrelacés, entremêlés » (AH-1, 8:35). Laws (1988) explique cette dépendance réciproque : le supporté dépend du porteur parce qu'il lui abandonne son poids, mais le porteur aussi dépend du supporté parce qu'il doit tenir compte de la configuration du corps du supporté et du rythme avec lequel il effectue son saut.

Cette interdépendance motrice à l'égard de son partenaire, Sandra décrit comment elle l'a vécue lors d'une situation précise :

En étant tenue par la cheville, j'ai moins de jeu pour me sauver. Je suis entièrement dépendante, même si je peux varier un peu mon poids. Je suis supportée dans le dos, tenue par une cheville, mais une fois que mon autre pied quitte le sol, je suis très dépendante pour quelques secondes. (SL-1, 42:16)

Comme on le constate dans ce témoignage, cette condition de dépendance, inhérente au rôle de supporté, n'implique pas pour autant que Sandra ne participe pas activement à la réussite du porté. Grâce au contact de la main sur son dos, Sandra ressent la marge de manœuvre dont elle dispose pour ajuster la distribution de son poids.

De son côté, le porteur peut aussi être dépendant du supporté, comme en témoigne Marc lorsqu'il décrit ce qui se passe au cours de la préparation d'un porté : « C'est évident, ma course à moi, elle est complètement dépendante de la sienne. Ça, c'est

une donnée de base. Je ne peux imposer aucune vitesse à sa course. C'est vraiment elle qui décide. Moi, je m'ajuste à ses côtés. » (MB-1, 2:15) Dans cet exemple, la dépendance de Marc envers sa partenaire ne se situe pas sur le plan moteur, en fonction d'un appui, mais sur le plan rythmique, en fonction des signaux que Marc capte visuellement.

Tout en gardant clairement leurs rôles respectifs de porteur et de supporté, le lien de dépendance peut donc alterner d'un partenaire à l'autre à l'intérieur d'un même porté. Le porteur peut être dépendant du supporté durant la phase de préparation tout en reprenant le contrôle du mouvement durant la phase de support. Assurément, ce genre de situation oblige les danseurs à lire correctement la préparation de sa partenaire et rappelle l'hypothèse d'une harmonie intentionnelle (*intentional attunement*) avancée par Gallese (2007). Les neurones miroirs joueraient donc un rôle essentiel dans le lien d'interdépendance motrice qui unit les partenaires en danse.

L'interdépendance motrice entre les partenaires semble nécessiter un important échange de signaux, ce que confirme Annik H. : « La notion d'écoute, elle est des deux côtés. Le danseur qui se fait porter, s'il peut s'abandonner, sera plus sensible aux initiatives de la personne qui est en charge du mouvement. » (AH-1, 15:14) Une idée importante est introduite ici : l'idée qu'un des partenaires est en charge du mouvement global et que, en conséquence, ce rôle doit être clairement déterminé au préalable par les danseurs. Mario en est un bon exemple quand il informe Anik B. qu'il doit initier le mouvement sur lequel ils travaillent ensemble (A&M J2, 13 h 30), une information qui lui semble être importante pour la réussite de l'exécution. Dans un autre témoignage, Annik H. raconte qu'il peut être difficile de déterminer qui, des deux partenaires, doit avoir la conduite du mouvement : « Quand je me retrouvais dans la situation du porteur, je ressentais cette difficulté pour Peter de se laisser aller, de ne pas décider du moment où il devait partir. Il n'était pas celui qui devait initier. »

(AH-1, 15:14) Du point de vue d'Annik H., il semble qu'à ce moment du porté, Peter ne savait pas qu'elle était celle qui avait le contrôle du mouvement ou, s'il le savait, il avait de la difficulté à l'accepter.

On pourrait avancer l'hypothèse que, dans le travail de partenaire, pour chaque moment donné, un seul des deux partenaires est en charge du mouvement alors que l'autre doit se laisser conduire. Ce rôle ne serait pas strictement lié aux rôles de porteur et de supporté, puisqu'il pourrait alterner de l'un à l'autre au cours du même mouvement. L'apprentissage d'un duo chorégraphique comporterait donc un nouvel élément à considérer : l'identification, pour chaque moment, du danseur qui assumera la conduite du mouvement et de celui qui se laissera conduire. Le travail de chaque partenaire serait grandement facilité si cette information est claire.

Le fait qu'un danseur abandonne à son partenaire la conduite du mouvement amènerait une diminution de sa part de responsabilité dans la réussite du mouvement, ce qui ne serait pas toujours facile à accepter même si le rôle de celui qui contrôle est clairement identifié. Par exemple, en regardant la vidéo de son travail sur un porté difficile, Annik H. indique : « Tout ce que je vois, c'est que c'est mon partenaire qui doit m'aider à le faire. Mais ça m'embête, d'une certaine façon, de mettre toute la responsabilité sur lui. Alors, je me dis qu'il doit y avoir une façon, quelque chose que je dois faire là-dedans. » (AH-2, 29:45) Ce désir d'aider, ce besoin de participer concrètement à la réussite de l'exécution, ce refus d'abandonner à l'autre le contrôle du mouvement amène souvent un partenaire à agir de manière contre-productive.

Ainsi, en travaillant sur un porté, Marc doit répéter plusieurs fois à Sandra qu'elle ne doit pas essayer de l'aider en sautant (S&M J2, 15 h 51). Le saut le gêne plus qu'il ne l'aide, mais elle semble avoir de la difficulté à inhiber ce saut. Il se peut que ce soit un automatisme difficile à briser, mais il se peut aussi qu'il soit difficile pour

Sandra d'accepter l'idée de ne pas participer plus activement à la réussite du porté. Ce n'est ni l'information factuelle disponible sur le document vidéo, ni l'information fonctionnelle provenant de son expérience du mouvement qui procure à Sandra l'information concernant son degré de participation à la réussite du porté. L'information proviendrait davantage de l'expérience corporelle de son partenaire explicitement verbalisée.

On voit comment, au cours de l'exécution de la chorégraphie, chaque partenaire doit rester à l'affût des signaux visuels ou corporels que son partenaire produit afin de pouvoir réagir au bon moment et de la bonne manière. Cette attention aiguë à l'autre est accentuée par le fait qu'un danseur agit parfois, souvent même, de façon imprévisible.

4.2.3.2 Imprévisibilité du partenaire

En solo, un danseur travaille habituellement dans un environnement prévisible puisque les paramètres à l'intérieur desquels il évolue, les lois de la physique par exemple, restent stables (Laws, 1988). En fait, la seule variable susceptible de changer est le danseur lui-même, son exécution n'étant jamais semblable d'un essai à l'autre. « Ça change toujours, parce qu'on se sent différemment d'un jour à l'autre », confie Mario (MR-1, 21:18), et Sandra partage une pensée qui va dans le même sens : « La lecture du corps de l'autre, c'est très plaisant, parce que c'est très dynamique. Ce n'est jamais pareil d'une journée à l'autre. Tu sais, la variance, une variance de la température à l'intérieur du corps de l'autre. » (SL-1, 4:33) On pourrait interpréter ce dernier témoignage au sens propre comme au sens figuré. Il semble indiquer que les danseurs sont sensibles aux moindres variations physiques et mentales de leur partenaire. Danser avec un partenaire veut dire danser dans un environnement imprévisible.

Lorsqu'ils exécutent un duo chorégraphique, les partenaires restent attentifs à tout ce qui pourrait survenir. À tout moment, ils lisent la situation, c'est-à-dire qu'ils saisissent, à partir de sources à la fois internes et externes, les informations qui surgissent et leur permettent d'évaluer la situation dans laquelle ils se trouvent. Après avoir traité ces informations, les danseurs ajustent immédiatement leur exécution selon les besoins du moment. Sandra résume avec simplicité de quelle manière les danseurs réagissent face aux imprévus qui surviennent en faisant une analogie entre l'exécution de la chorégraphie, qu'elle nomme d'ailleurs parfois la ligne chorégraphique, et un chemin à parcourir : « Quand ça va bien, on passe là (en pointant une direction), quand ça va moins bien, on passe là (en en pointant une autre). » (SL-1, 23:18)

Quelques danseurs ont mentionné la présence de moments d'incertitude, des « moments X », comme Marc les appelle (MB-1, 44:45), qui surviennent toujours aux mêmes endroits de la chorégraphie. Contrairement aux imprévus qui, par définition, surviennent de manière aléatoire au cours du déroulement de la chorégraphie, le moment X est prévisible au point de faire partie intégrante de l'exécution. Un exemple de moment X est rapporté par Sandra qui décrit le moment où, dos à son partenaire, elle doit se laisser tomber vers lui. Pour elle, le moment d'incertitude est toujours à cet endroit, juste avant d'abandonner son poids : « C'est sûr qu'on parle d'un petit déplacement de poids (elle montre un petit espace entre deux doigts), mais je ne sais pas où, dans mon dos, va arriver l'appui. Même si je sais que ça va être entre les omoplates, ça peut être un centimètre plus bas ou un centimètre plus haut. » (SL-1, 49:45) Ce centimètre semble faire une grande différence pour Sandra. Elle sait qu'à ce moment précis de la chorégraphie, elle ne sera jamais tout à fait certaine de l'endroit exact où elle sentira l'appui de son partenaire. Pour elle, rester extrêmement alerte à ce moment précis constitue une action mentale qui fait partie intégrante de la chorégraphie au même titre qu'une action concrète.

De son côté, Peter pense que l'incertitude peut être intéressante d'un point de vue artistique : « I don't know for sure, because I cannot see it, but I imagine there must be something interesting of watching in those two seconds of uncertainty. Because we go for it. We still give it our all and there's definitely something happening that is not in control³⁰. » (PT-2, 1:04:53) Ces moments d'incertitude sont pour lui des moments de prises de risque qui amènent l'individu à explorer des territoires inconnus, d'où l'intérêt d'un point de vue artistique.

Par ailleurs, les ajustements aux imprévus ne sont possibles que dans la mesure où les danseurs sont capables d'évaluer les paramètres de la situation imprévue, de façon consciente ou non. La performance de son partenaire, ainsi que la sienne, étant les deux variables les plus susceptibles de changer durant l'exécution, la capacité d'un danseur à s'ajuster s'appuie fortement sur sa capacité à percevoir les signaux envoyés par son partenaire. Cet échange réciproque d'informations sensorielles entre les danseurs s'établirait comme un dialogue et s'opèrerait tout au cours de l'exécution du duo chorégraphique.

4.2.3.3 Dialogue sensoriel entre partenaires durant l'exécution

Parmi les nombreuses sources d'information auxquelles se réfèrent les danseurs se distingue le langage des corps en action, comme le présente Sandra : « À un moment donné, tu enlèves toute parole. Ça fait que là, même si c'est cliché à dire, il faut que le corps parle. Il faut utiliser tous ses moyens pour se parler physiquement. » (SL-2, 1:40) Puisque les deux danseurs échangent des signaux qui régulent l'exécution de la chorégraphie, on parle alors d'un dialogue sensoriel entre les partenaires. Encore une fois, il est difficile de ne pas accorder aux neurones miroirs (Rizzolatti et al., 2001;

³⁰ « Je ne suis pas certain parce que je ne nous vois pas, mais il doit y avoir quelque chose d'intéressant à regarder ces deux secondes d'incertitude. Parce que nous nous lançons. Nous donnons tout ce que nous avons quand même et, définitivement, il arrive quelque chose qui n'est pas en contrôle »

Gallese et al., 1996) un rôle important dans la compréhension des actions perçues chez l'autre.

Afin de coordonner leurs actions, les danseurs doivent de toute évidence anticiper les actions de l'autre et agir en conséquence. Sandra décrit cette habileté du porteur à interpréter les mouvements du supporté de la façon suivante : « Dans le mouvement de la personne qu'il va manipuler, le porteur sait où, dans la courbe de l'élan du mouvement, il va falloir agir. » (SL-1, 20:02) Autrement dit, le porteur observe et interprète la trajectoire de son partenaire de manière à anticiper le moment propice pour intervenir. Sandra précise qu'il est tout aussi important pour le supporté d'interpréter les signaux provenant du porteur : « Il y a moi, aussi, qui dois lire s'il n'est pas prêt. Il y a beaucoup de calculs instantanés assez rapides qui se font, que ce soit par rapport au temps, au poids, aux impulsions, aux forces. » (SL-1, 23:18) Le caractère instantané de ces calculs s'expliquerait par le fait que le danseur effectuerait moins une analyse consciente de la situation qu'une association directe (*direct matching*, Rizzolatti et al., 2001), c'est-à-dire qu'il comprend le sens des actions de son partenaire en activant ses propres neurones miroirs, comme s'il faisait lui-même ces actions.

L'utilisation par Sandra du terme « lire » est évocateur puisqu'il implique, d'une part, la perception des signaux, leur décodage et leur interprétation puis, d'autre part, la prise de décision et l'action. Si, comme le suggère Vermersch (2003), on considère la prise d'informations comme une action en soi, un danseur doit intégrer dans la chorégraphie, au même titre que ses actions motrices, certaines actions mentales, telle la lecture de la trajectoire de son partenaire, à des endroits critiques de son exécution. Ainsi, lorsqu'il apprend et répète un duo chorégraphique, un danseur doit apprendre et répéter autant des actions mentales que des actions motrices.

Sandra croit que tous les danseurs n'ont pas la même capacité à dialoguer au plan sensoriel. « Il y en a qui semblent sentir facilement le mouvement physiologique d'une partie du corps. Ils sont capables de suivre ça (elle fait un geste sinueux des bras) et s'adapter. Et on dirait qu'il y en a qui savent moins le faire » (SL-1, 17:56), dit-elle en donnant l'exemple d'un partenaire qui semblait incapable de lire la situation :

Il n'était pas capable de s'ajuster à un mouvement de changement de transfert de poids, d'un côté à l'autre, et de garder sa forme. Donc, tu te retrouves dans une situation où si ça allait mal, cette personne ne dérogeait pas de ce qu'elle faisait normalement. Si les choses n'allaient pas comme prévu, il ne s'ajustait pas. (SL-1, 1:11:00)

Ce danseur, insensible aux variations de poids de Sandra sur son épaule, devait constamment s'informer verbalement auprès d'elle pour connaître l'état de la situation. Pour réussir, il devait s'en tenir strictement à ce qui avait été établi, espérant qu'il n'arrive aucun imprévu. Sandra ajoute que cette situation l'obligeait à produire une exécution rigoureusement semblable d'un essai à l'autre, ce qui devenait contraignant pour elle et enlevait à sa danse l'« élasticité » avec laquelle elle aime tant jouer (SL-1, 1:13:41).

Certains danseurs seraient donc plus habiles que d'autres pour lire les signaux non verbaux de leur partenaire. Marc rapporte l'expérience inverse, qu'il a eue avec une partenaire dont les signaux étaient particulièrement faciles à lire :

Je me souviens avoir remarqué sa capacité à s'imprégner de l'espace dans une forme claire qui porte toute la dynamique qui l'a amenée jusque-là. C'est comme si sa dynamique, de son point de départ jusqu'à l'apogée, gardait tout son potentiel et qu'elle était capable d'arrêter sa forme dans l'espace pour que moi, je puisse faire la suite des mouvements. J'ai remarqué que ça, ça m'aide énormément. (MB-1, 32:16)

Certains partenaires seraient donc plus faciles à lire que d'autres. La capacité à lire les signaux émis par son partenaire et celle d'émettre des signaux faciles à lire

seraient des habiletés appréciées chez un partenaire et un facteur de réussite cruciale dans l'exécution d'un duo chorégraphique.

Parmi les informations qui nourrissent le dialogue sensoriel, il faut aussi mentionner certains signaux sonores produits par les danseurs. Il ne s'agit pas des mots utilisés par les danseurs pour ponctuer certains moments de la chorégraphie dont il a été question plus haut, mais des sons qu'ils émettent au cours de l'exécution. L'exemple donnée par Marc va dans ce sens : il a vécu une situation dans laquelle il devait attraper, le dos tourné, une partenaire qui sautait sur lui. Il décrit comment le bruit des pas qu'elle faisait en courant lui indiquait le moment où elle allait sauter et, donc, le moment où il devait se préparer à recevoir l'impact de son corps sur son dos :

Il y a une question de proximité et il y a aussi une question de cadence. Je pense que quand elle arrive près de moi, le son se rapproche et la cadence change. Je ne peux pas dire exactement si c'est plus vite ou plus lent, mais je reconnais que ce rythme-là, c'est celui qu'elle prend avant de sauter. (MB-1, 21:51)

Les signaux sonores sont particulièrement utiles lorsque les autres types de signaux ne sont pas accessibles au danseur. Dans ce cas-ci, Marc ne pouvait ni toucher ni voir sa partenaire, mais il parvenait tout de même à savoir quand elle allait sauter sur lui grâce au signal sonore provenant du bruit qu'elle faisait.

L'expérience du mouvement serait donc une source d'information intrinsèque qui compléterait les informations de sources externes. De même, l'analyse des données semble démontrer que les expériences antérieures jouent un rôle influent sur le travail des danseurs et serait une autre importante source d'information.

4.2.4 Les expériences antérieures

L'importance du rôle que joue la mémoire dans toutes les opérations cognitives est défendue par bien des auteurs (Matlin, 2005; Berthoz 1997, 2003; Champagnol, 1974; Boudier-Pailler et Gallen, 2006). Comme le dit Berthoz (2003), le présent

s'appuie sur le passé pour prédire le futur. Les expériences antérieures permettent de donner un sens à l'environnement présent en formulant des hypothèses qui permettront d'agir sur celui-ci. Elles influencent la perception, la mémorisation et la transformation de l'information qu'en fera le danseur.

La capacité des danseurs à réussir, partiellement ou complètement, l'exécution d'un mouvement qu'ils n'ont jamais exécuté auparavant se fonde sur leur expérience de danseur, un phénomène d'ancrage (Bouder-Pailler et Gallen, 2006) auquel les apprentissages nouveaux sont mis en relation avec des expériences antérieures. L'expertise du danseur se manifeste dans l'abondance de ses expériences mémorisées et dans sa capacité à s'y référer au moment opportun (Matlin, 2005; Champagnol, 1974). C'est ce que démontre Mario au moment où il reconnaît sur l'image vidéo une pirouette qu'il a exécutée aisément dès le premier essai (A&M J2, 14 h 17). Dans ce genre de situation, le danseur n'a pas eu besoin de faire l'analyse consciente du mouvement qu'il doit reproduire. Son bagage d'expériences lui permet de reconnaître les contraintes de la situation à laquelle il est confronté et d'y faire face avec succès.

Lorsqu'ils observent le document vidéo, les danseurs effectuent un transfert intermodal d'informations (Cadopi et Bonnery, 1990), par lequel l'information fournie par un mode audiovisuelle est décodée puis encodée en sensations corporelles. Anik B. raconte comment elle procède : « Quand je regarde la vidéo, je pense que c'est moi qui le fais et je le vois... C'est drôle, je ne vois pas la personne que je regarde sur la vidéo, je me vois, moi, le faire. C'est plus que le visuel, c'est le senti. » (AB-1, 57:14) Sandra aussi estime que regarder la vidéo lui permet d'imager la sensation que va lui procurer le mouvement qu'elle apprend (S&M J1, 14 h 12). Ce témoignage de Anik B. illustre bien l'association directe (*direct matching*, Rizzolatti et al., 2001) qu'elle effectue entre les actions qu'elle observe et sa propre

motricité, cette dernière s'étant construite à partir d'expériences antérieures. Rappelons que dans leurs travaux, Rizzolatti et al. (2001) insistent sur le fait que les neurones miroirs sont activés dans la mesure où l'action observée fait partie du répertoire d'actions de l'observateur.

La capacité d'un danseur à faire des liens entre les mouvements qu'il doit apprendre et ceux qu'il connaît déjà faciliterait grandement le processus de mémorisation d'un mouvement et son exécution. Le contraire est également vrai : le processus d'apprentissage se trouve ralenti lorsqu'il s'agit d'une chorégraphie dont le style de mouvement n'est pas familier. Ainsi, Anik B. admet en entrevue avoir redouté le processus d'apprentissage de *Fandango*, ce qu'elle exprime en ces termes :

Ça va être très long parce qu'il y a beaucoup de petits détails, de petits mouvements qui sont faisables mais pour lesquels tu n'as pas de référence. Ça veut dire qu'il te faut étudier le mouvement de tout le corps, les bras, les jambes, le torse... Donc, c'est compliqué. (AB-1, 42:28)

Un des premiers constats que fait Anik B. en observant la chorégraphie, c'est que peu de mouvements lui sont familiers. Lorsqu'il est familier, un mouvement intègre beaucoup de détails, des actions et micro-actions, dans un ensemble global, programme ou schéma moteur, qui les inclut tous et qui se déroule automatiquement (Schmidt, 1993), ce qui accélère l'apprentissage d'une chorégraphie. Rizzolatti et al. (2001) remarquent que lorsqu'une action à imiter ne fait pas partie d'un répertoire d'actions connues, il est nécessaire de la diviser en sous-actions de manière à retracer celles qui sont connues. À force de diviser une action, croit Bonnet (1990), on finit toujours par trouver une sous-action familière même si certaines sont réduites à de simples contractions musculaires ou micro-actions. Un tel processus prend toutefois du temps puisque tous ces détails doivent être mémorisés séparément avant d'être recomposés et devenir un mouvement d'ensemble à force de répétitions.

Ce sont ces multiples opérations de division, de mémorisation et d'intégration du mouvement que le bagage d'expériences antérieures permet d'éviter. On retrouve ici les théories du connectivisme (Matlin, 2005), de la mémoire générique (Graesser et Nakamura, 1982) et du schéma (Matlin, 2005; Tardif, 1997) selon lesquelles l'identification d'un élément permet de présumer la présence d'autres éléments qui y seraient associés. En reconnaissant un mouvement familier, le danseur a accès à tout un réseau d'informations auquel sa mémoire générique l'associe, ce qui lui évite de les acquérir séparément.

L'accès aux expériences antérieures d'un individu est un phénomène privé, difficile à observer. Cependant, à quelques reprises au cours du processus d'apprentissage, on a pu remarquer l'utilisation d'une terminologie propre au vocabulaire dansé, un lexique de l'action (Barbier, 2004), démontrant que les danseurs avaient pu reconnaître, et même nommer, certains mouvements familiers. Par exemple, Annik H. a identifié comme « un triplet » (A&P-J1, 14 h 37) le mouvement qu'elle voit sur l'écran et, ailleurs, Mario a désigné un autre mouvement comme un « piqué attitude » (A&M J2, 14 h 29). Sandra de son côté, reconnaît la structure d'une des séquences de mouvements : « On est en canon, finalement. » (S&M J1, 14 h 54) Or, le fait de reconnaître cette structure lui permet de comprendre immédiatement le rapport temporel qu'elle doit établir avec Marc.

L'expérience d'un danseur lui permet donc d'éviter la construction d'un nouveau programme moteur lorsqu'il reconnaît un mouvement familier puisqu'il en possède déjà un approprié, stocké en mémoire à long terme. Un expert, entre autres choses, est celui qui possède un large répertoire de solutions lui permettant de faire face rapidement, efficacement et souvent automatiquement à un grand nombre de situations problématiques (Matlin, 2005). Son expertise se manifeste aussi dans sa capacité à bien cadrer le problème rencontré pour y associer la solution juste (Matlin,

2005; Chase et Ericsson, 1982). Cela dit, l'observation du travail de danseurs mêmes experts indique que la présence d'éléments familiers peut entraîner, par un effet de biais (Matlin, 2005), une mauvaise identification de la nature du problème rencontré et en conséquence, l'application d'une solution erronée.

À titre d'exemple, Anik B., lors du visionnement de la chorégraphie sur le document vidéo, croit reconnaître suffisamment d'éléments familiers pour associer un mouvement qu'elle observe à un *soutenu*³¹ (A&M J5, 13 h 12). Une fois ce mouvement identifié, Anik B. utilise le programme moteur mémorisé qu'elle associe au soutenu et n'intervient plus sur la production du mouvement qui se déroule alors automatiquement. Pourtant, en faisant un soutenu générique, Anik B. ne fait pas tout à fait le mouvement prescrit par la chorégraphie mais quelque chose qui lui ressemble. Son erreur ne se situerait ni dans l'exécution du soutenu ni dans le choix du programme moteur, mais dans le cadrage du problème, autrement dit une identification trop précipitée du mouvement à faire.

En concluant que ce mouvement est un soutenu, Anik B. se coupe des informations provenant du document vidéo pour accéder aux informations provenant de ses expériences antérieures, c'est-à-dire le mouvement tel qu'elle imagine devoir faire, un processus *top-down* (Matlin, 2005). L'utilisation d'une terminologie établie peut donc devenir un piège pour le danseur puisqu'elle tend à standardiser des mouvements qui ne le sont pas nécessairement.

La figure 4.4 illustre de quelle manière l'accès aux expériences antérieures intervient dans le processus d'apprentissage d'une chorégraphie. Dès l'étape de la perception des informations, l'histoire du danseur, enrichie par ses expériences antérieures, filtre

³¹ Le *soutenu* (dans ce cas-ci un *détourné soutenu*) est un mouvement standard en ballet. Il s'agit de tourner en pivotant sur la demi-pointe – c'est-à-dire sur la plante des pieds –, les deux jambes collées l'une contre l'autre.

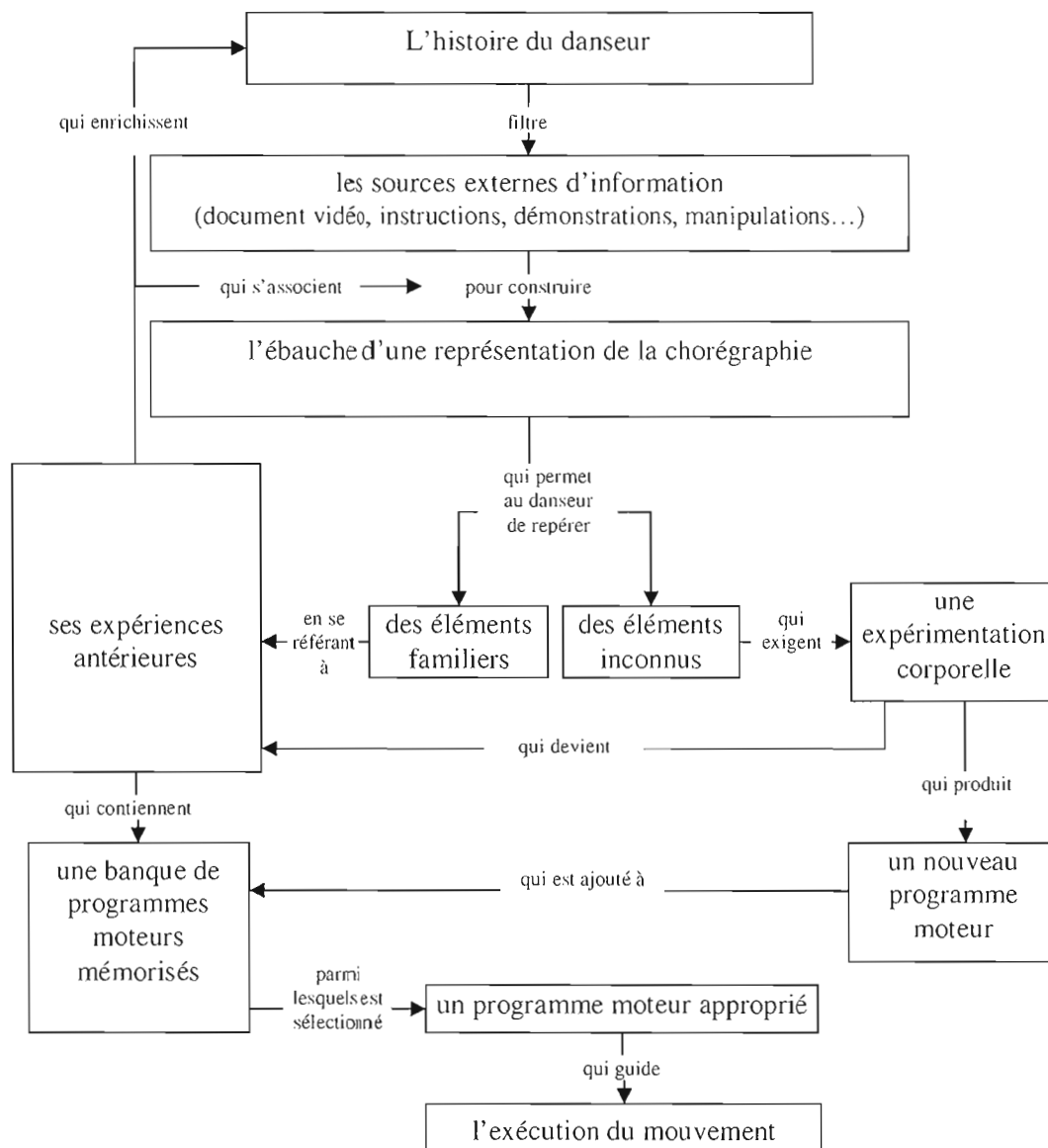


Figure 4.4 Expériences antérieures comme sources d'information.

les informations provenant des sources externes (Berthoz, 1997; Matlin, 2005) que sont le document vidéo, les instructions verbales, les démonstrations visuelles ou les manipulations corporelles. Ces informations prises sur le vif sont associées à celles

provenant d'expériences antérieures pour permettre au danseur de se construire une représentation de la chorégraphie et ce, dès le début du processus d'apprentissage.

Grâce à cette ébauche de représentation de la chorégraphie, le danseur identifie les éléments familiers issus de ses expériences antérieures, ce qui permet de sélectionner un programme moteur approprié parmi ceux déjà contenus dans la banque de programmes moteurs mémorisés (Cadopi et Bonnery, 1990; Kimmerle et Côté-Laurence, 2003; Schmidt, 1993). Par ailleurs, un mouvement inconnu exigera la construction d'un nouveau programme moteur qui s'élaborera à partir de l'expérimentation corporelle. Aussitôt effectuée, cette expérimentation corporelle devient une expérience antérieure et le programme moteur nouvellement acquis est ajouté à la banque de programmes moteurs mémorisés (Pailhous, 1985; Champagnol, 1974) de laquelle sera sélectionné le programme moteur approprié à guider l'exécution du mouvement.

Les expériences antérieures seraient donc une source d'information à laquelle se réfèrent constamment les danseurs à toutes étapes du processus d'apprentissage d'une chorégraphie. Cette source ne serait ni externe (provenant de l'environnement) ni interne (provenant des sensations tactiles, proprioceptives et kinesthésiques), mais conceptuelle, jouant un rôle important dans la perception, la mémorisation et la transformation des informations. L'observation du travail des danseurs a toutefois révélé que les danseurs font appel à deux autres sources externes d'information : l'œil extérieur et le miroir.

Dans le milieu de la danse, on appelle œil extérieur la personne qui observe les danseurs dans le but de leur donner des feedbacks sur leur travail. Ce rôle peut être joué par le chorégraphe qui crée l'œuvre, par le répétiteur qui dirige la répétition, par un collègue qui les assiste dans la réalisation de leur tâche ou par toute autre personne

invitée à donner son opinion sur leur travail. La danse étant un art de représentation, il est habituel pour les danseurs de travailler avec un œil extérieur pour compléter les informations intrinsèques, provenant de leur expérience du mouvement, avec des informations extrinsèques, provenant du point de vue de l'observateur.

4.2.5 L'œil extérieur

Le regard que l'œil extérieur porte sur le travail des danseurs est habituellement celui d'un expert puisque ses connaissances englobent à la fois des informations factuelles, fonctionnelles et/ou artistiques sur la chorégraphie à apprendre et des informations plus générales sur l'acte de danser. Par son expérience, l'œil extérieur fait figure d'autorité pour les danseurs et détermine habituellement le rythme du travail en studio. Pour cette raison, dans cette recherche qui voulait étudier les moyens mis en œuvre par les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique, il a semblé préférable de limiter les interventions de l'œil extérieur, sans les exclure complètement.

Dans le cadre de cette étude, Kathy, la répétitrice, a joué le rôle d'œil extérieur en fournissant aux danseurs, malgré le peu de temps passé avec eux (environ une heure), une grande quantité d'informations, surtout sur le contenu artistique de l'œuvre. Sa connaissance de l'œuvre de Lar Lubovitch lui permettait, entre autres choses, de parler aux danseurs avec assurance des intentions des mouvements, ce qui a eu, on l'a vu plus haut, une incidence importante sur l'exécution mécanique.

La répétitrice a beaucoup insisté, auprès de chaque couple, sur deux éléments particulièrement importants de l'œuvre de Lar Lubovitch : la sensation de poids dans le mouvement et l'utilisation circulaire de l'espace, deux aspects qu'on retrouve autant dans la forme des corps que dans les trajectoires qu'ils décrivent dans l'espace. C'est dans cet esprit que Kathy demande à Anik B. de penser à la courbe qu'elle doit exécuter dans l'espace en effectuant un cambré (A&M J5, 13 h 18). En précisant

l'intention du mouvement, Kathy invitait Anik B. à changer radicalement sa représentation du mouvement même si, de l'extérieur, la différence paraissait subtile. Avec cette information, Anik B. n'a plus cherché à amplifier son cambré mais à donner une direction spatiale à la courbe de son dos.

Cette connaissance des intentions du chorégraphe donne à l'œil extérieur une autorité reconnue par les danseurs et on a pu observer Marc, à un certain moment, s'en remettre à l'autorité de la répétitrice pour savoir s'il pouvait faire un mouvement d'une certaine façon (S&M J4, 13 h 06), comme s'il lui en demandait la permission. Ainsi, la présence de la répétitrice a complètement changé la dynamique de travail entre les partenaires. Ils s'adressaient moins l'un à l'autre et plus souvent à la répétitrice. En plus d'apporter des informations sur la chorégraphie, la répétitrice se trouvait donc à réguler le déroulement du travail non pas parce qu'elle exigeait ce rôle, mais parce que les danseurs le lui conféraient naturellement, et parce qu'ils s'attendaient à la voir le jouer.

4.2.6 Le miroir

Traditionnellement, dans le milieu de la danse, le miroir joue un rôle important. En tant que source d'information, il est présent dans de nombreux studios de danse, à un point tel qu'il est parfois difficile de l'ignorer. En revanche, les studios qui ont servi à cette recherche ne comportaient qu'un miroir amovible que les danseurs pouvaient utiliser à leur guise en le déplaçant autour de leur aire de travail.

Les trois couples ont fait une utilisation très limitée du miroir comme sources d'information au cours du processus d'apprentissage de la chorégraphie : Annik H. et Peter (A&P J3, 14 h 09) l'ont utilisé une seule fois pour trouver une solution à un problème particulier, et Sandra et Marc (S&M J3, 15 h 32) y ont eu recours pour mieux comprendre l'exécution d'un mouvement spécifique. Outre ces moments

ponctuels, le miroir est resté rangé, face contre le mur, pour l'ensemble du travail de ces couples.

Anik B. et Mario ont davantage utilisé le miroir. Notons au passage que ce couple vient du milieu du ballet, qui fait grand usage du miroir, beaucoup plus que le milieu de la danse contemporaine, d'où étaient issus les deux autres couples. Mario a justifié l'utilisation du miroir en expliquant qu'il correspondait à la réalité. Il sent parfois un décalage entre ce qu'il imagine faire et ce qu'il fait réellement (A&M J2, 15 h 36) et compte sur le miroir pour lui donner l'heure juste. Plus tard en entrevue, Mario explique de quelle façon le miroir lui procure des informations sur son exécution :

On se corrige aussi dans le miroir. C'est important, le visuel. Quelquefois, c'est bon, au début, le miroir, parce que c'est l'esthétique. Toutes les lignes doivent être là, ce n'est pas nécessairement une sensation. Mais après peut-être deux, trois fois, tu peux oublier le miroir. Tu peux vraiment essayer de le faire en sentant les mouvements. (MR-2, 44:23)

Comme pour le document vidéo, le miroir semble être un outil utile lors de la première étape de l'apprentissage d'une chorégraphie. Cette information, comme toutes celles de sources externes, doit elle aussi faire l'objet d'un transfert intermodal d'informations (Cadopi et Bonnery, 1990) afin que ce qui est perçu visuellement puisse éventuellement se traduire en mouvements, le but ultime du travail des danseurs.

De manière succincte, la figure 4.5 présente les différentes sources d'information utilisées par les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique. On y retrouve le document vidéo, le partenaire, l'expérimentation corporelle, les expériences antérieures, l'œil extérieur et le miroir. Il est important de souligner que cette liste ne présente pas ces éléments dans un ordre hiérarchique. Les données de la recherche n'ont pas été analysées de manière à quantifier le volume d'informations provenant

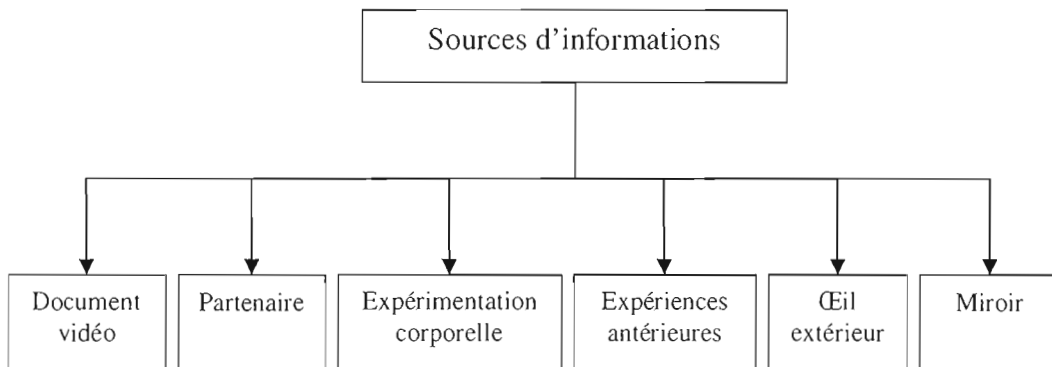


Figure 4.5 Sources d'information auxquelles se sont référées les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique.

de chaque source ni l'importance relative que les danseurs ont accordée à chacune d'elles.

4.2.7 Synthèse partielle

En tentant de comprendre quelles étaient les sources d'information à la disposition des danseurs, l'analyse des données amène à faire les constats qui suivent :

- 1) Pour apprendre la chorégraphie, les danseurs auraient accès à une multitude d'informations provenant de différentes sources.
 - a) Le document vidéo était, dans le contexte de cette recherche, une source d'information de premier ordre puisqu'il constituait le premier contact des danseurs avec l'œuvre et qu'ils s'y référaient constamment tout au cours du processus d'apprentissage soit directement, en retournant observer l'image sur l'écran, soit indirectement, en se remémorant l'image vidéo qu'ils cherchaient à reproduire.
 - b) Le partenaire était aussi une source importante d'information, chaque danseur intervenant dans le processus d'apprentissage de son vis-à-vis. Même en ayant des rôles différents, chaque danseur devait s'assurer, s'il

voulait que ses propres actions soient couronnées de succès, que son partenaire sache ce qu'il devait faire, puisque leurs actions s'emboîtaient. Pour réaliser cette tâche commune qu'est l'apprentissage d'un duo chorégraphique, les danseurs doivent avoir une compréhension commune de certains éléments. La création d'un environnement cognitif partagé, comme le diraient Sperber et Wilson (1989), serait facilitée par la communication verbale, la démonstration, la manipulation et l'empathie.

- Autant de temps, sinon plus, a été utilisé à échanger verbalement de l'information qu'à travailler physiquement. D'ailleurs, il arrivait souvent que les danseurs ponctuent verbalement, comme le remarque Parviainen (2002), les démonstrations, les manipulations et l'exécution de la chorégraphie.
 - Même les danseurs réticents à conceptualiser leur expérience corporelle ont admis que la communication verbale est un mode d'échange d'informations obligatoire quand il s'agit du travail de partenaire.
 - Les danseurs, par empathie, ont semblé très sensibles à l'état physique, mental et émotif de leur partenaire et cette sensibilité les amènerait à réguler le rythme du travail en conséquence.
 - L'activation des neurones miroirs permettrait de comprendre les mouvements de son partenaire et d'anticiper immédiatement les actions à entreprendre, ce que l'on associerait aux phénomènes de *direct matching* (Rizzolatti et al., 2001) et *intentional attunement* (Gallese, 2007)
- c) L'expérimentation corporelle serait une source d'information essentielle à l'apprentissage de la chorégraphie, car certaines informations ne seraient accessibles que par elle. Lorsqu'il s'agit du travail de partenaire, l'expérimentation corporelle présente des particularités qui lui sont propres :
- Les partenaires vivraient une interdépendance motrice puisque chacun ne peut accomplir ses actions sans que l'autre accomplisse les siennes avec

succès. À ce point de l'analyse des données, il est possible de proposer deux concepts importants pour la compréhension du travail de partenaire:

- a. Le concept d'*emboîtement* qui réfère à l'ordre séquentiel précis dans lequel les actions de deux partenaires s'effectuent de manière entrelacée.
 - b. Le concept de *conduite* qui réfère l'identification de celui des deux partenaires qui prend le contrôle du mouvement et, conséquemment, de celui qui abandonne à l'autre le contrôle du mouvement. Ces rôles ne sont toutefois pas spécifiques au porteur et au supporté et peuvent changer à l'intérieur d'une même séquence chorégraphique.
- Le fait qu'une chorégraphie ne soit jamais exécutée de la même façon rendrait l'environnement instable pour les partenaires. Le danseur doit donc surveiller les moindres imprévus et, aussitôt qu'ils surviennent, ajuster ses actions en conséquence.
 - Lors de l'exécution d'un duo chorégraphique, les partenaires effectueraient un dialogue sensoriel par lequel de nombreux signaux non verbaux serait envoyés et perçus afin de coordonner leurs actions. La capacité de lire les signaux qui lui sont envoyés et d'envoyer des signaux clairs serait une qualité appréciée chez un partenaire.
- d) Les expériences antérieures du danseur, par leur étendue et leur variété, seraient une source d'information qui influencerait la perception, la mémorisation et la compréhension des mouvements à apprendre (Matlin, 2005, Berthoz, 1997). En repérant dans la chorégraphie des éléments familiers, les danseurs se référeraient aux informations acquises au cours d'expériences passées, stockées dans la mémoire à long terme.
 - e) L'œil extérieur serait une source d'information qui fournirait aux danseurs des informations additionnelles sur l'œuvre, en particulier des informations artistiques, et leur procurerait des feedbacks extrinsèques sur leur exécution.

- f) Le miroir serait parfois utilisé par les danseurs pour les aider à mieux comprendre comment réussir un mouvement. Il aiderait à faire le lien entre ce que les danseurs ressentent physiquement et ce qui est perçu visuellement.
- 2) En associant les informations saisies sur le vif au réseau d'informations stockées en mémoire à long terme, le connectivisme dont parle Matlin (2005), les danseurs parviennent à décoder les informations relatives à la chorégraphie et à transformer ces informations en réponses motrices c'est-à-dire en mouvements à effectuer.
- a) Les danseurs se construiraient une image mentale de la chorégraphie à partir d'informations visuelles, kinesthésiques et conceptuelles mises à leur disposition. Cet objet cognitif distinct, la représentation de la chorégraphie, guiderait la sélection d'une réponse motrice, la conduite des actions et l'évaluation des résultats. (Vergnaud, 1996; Schmidt, 1993; Paillard, 1994; Cadopi et Bonnery, 1990)
 - b) Le traitement des informations et leur transformation en mouvements seraient facilités par l'expérience du danseur, qui lui permettrait de faire le lien entre ce qu'il voit, ce qu'il entend et ce qu'il comprend de la chorégraphie et ses expériences antérieures, non seulement en danse mais également dans sa motricité globale. En ayant accès à un nombre élevé de plans moteurs mémorisés, le danseur réduirait notablement le temps nécessaire à la mémorisation et à la maîtrise d'une nouvelle chorégraphie (Champagnol, 1974; Schmidt, 1993).

Un autre aspect de la saisie et du traitement des informations est apparu important lors de l'observation du travail des danseurs. Les danseurs, au moment de saisir l'information, tentent d'en évaluer la justesse et la pertinence, c'est-à-dire qu'il leur faut déterminer si elle leur sera utile pour réussir la tâche qu'ils doivent accomplir.

4.3 Comment les danseurs évaluent-ils la justesse et la pertinence des informations saisies?

La saisie d'informations, argumente Berthoz (1997), ne se fait pas de manière neutre mais toujours en fonction d'un projet, lui-même influencé par notre compréhension du monde, par notre histoire personnelle. Encore une fois, notre perception est biaisée par la mémoire d'expériences passées qui, par un processus *top-down* (Berthoz, 1997; Matlin, 2005), sélectionne les informations jugées utiles et ignore les informations jugées inutiles. Berthoz (1997) explique que la sélection d'informations ne s'effectue pas simplement en fin de processus perceptuel par le cerveau mais dès les premières étapes, au niveau primaire des capteurs sensoriels.

L'apprentissage d'une chorégraphie implique que les danseurs prennent en considération une importante quantité d'informations factuelles, fonctionnelles et artistiques. Ne dit-on pas, dans le milieu de la danse, qu'il y a toujours de nouveaux détails à découvrir dans une chorégraphie? Les limites de la mémoire de travail (Baddeley, 1986; Chase, 1982; Schmidt, 1993; Miller, 1956) font que les danseurs ne peuvent percevoir d'un seul coup d'œil toutes ces informations et vont, selon leur expérience et leur personnalité, diriger leur attention sur certaines informations au détriment d'autres. Le danseur doit pouvoir distinguer entre ce que Jakobiak (1988) nomme l'information critique, essentielle à la chorégraphie, l'information utile, facilitant le travail, et l'information fatale, intéressante mais inutile.

4.3.1 Sélection des informations

Au cours du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, les danseurs ont accès à une grande quantité d'informations, des informations de différents types provenant de nombreuses sources. Cela dit, ces informations n'ont pas toutes une valeur égale puisque certaines d'entre elles favorisent la réalisation de cette tâche alors que d'autres y nuisent. Les danseurs doivent faire la distinction entre les

informations essentielles, celles qui déterminent la nature de la chorégraphie et participent à l'efficacité de son exécution, ce que Jakobiak (1988) associerait à des informations critiques, et les informations accessoires, celles qui ne sont pas toujours justes ou pertinentes et qui distraient les danseurs de l'information importante. La difficulté pour les danseurs est d'établir la valeur des informations auxquelles ils ont accès et de sélectionner celles qui sont réellement importantes.

Ainsi, à première vue, le document audiovisuel serait une source d'information à la fois fiable, puisqu'elle reproduit fidèlement la chorégraphie telle qu'elle a été dansée auparavant, et stable, puisqu'elle ne change pas d'un visionnement à l'autre. La stabilité et la fiabilité du document audiovisuel devraient donc être un gage de la pertinence des informations qu'il contient. Or, il a été observé que les danseurs gardaient malgré cela une distance critique vis-à-vis du document vidéo comme source d'information.

Dans le cadre de cette recherche, les danseurs avaient à leur disposition la captation vidéo de deux exécutions différentes de la même chorégraphie. Comme le remarquait Mario (MR-2, 4:42), les deux documents, filmés, dans un cas, lors d'un spectacle sur scène et, dans l'autre, dans un studio de télévision, offraient des angles de caméras très différents. De plus, une chorégraphie n'étant jamais effectuée exactement de la même manière, les deux documents en offraient deux versions différentes. On a d'ailleurs pu observer que tous les couples de danseurs passaient fréquemment d'une captation à l'autre afin de chercher dans l'une les informations qu'ils ne trouvaient pas dans l'autre.

Mario est le seul, parmi les danseurs participants, qui a considéré la différence entre les deux versions vidéo comme un problème : « Ça crée une confusion. Quelle vidéo choisir maintenant? » (MR-2, 24:42). Pour lui, les deux captations présentaient deux

versions différentes, et il se sentait obligé de choisir celle qui allait lui servir de référence. Il disait qu'après avoir appris un mouvement à partir d'une version, il lui arrivait de trouver dans l'autre des informations contredisant celles qu'il avait déjà intégrées, lui donnant ainsi l'impression d'avoir mal appris et d'avoir à refaire le travail (MR-2, 24:42).

Effectivement, si on présente aux danseurs deux versions de la chorégraphie offrant des informations différentes, comment savoir laquelle est juste? Où se situe réellement l'œuvre? Mario, pour sa part, semble penser que l'une des deux versions est plus juste que l'autre et qu'il lui faut en choisir une. En entrevue, il explique sur quels critères il fonde son choix : « Par rapport aux mouvements et à la technique, la vidéo faite pour la télévision est plus claire. Mais par rapport à la musique, je trouve, mais je me trompe peut-être complètement, que la première vidéo en spectacle est plus claire. » (MR-2, 26:30) Comme la musique est très importante pour lui, la version en spectacle lui semble plus juste même si elle est antérieure à l'autre version. Pour éviter la confusion, il a demandé à Anik B. de travailler avec une seule version et a négocié avec elle pour que ce soit celle qu'il préférait.

L'exécution d'une chorégraphie n'est donc jamais identique d'une version à l'autre, et les danseurs doivent déterminer, entre autres, si l'action qu'ils observent fait partie intégrante de la chorégraphie ou si elle est un événement fortuit. Par exemple, pendant le visionnement du document vidéo, Marc remarque que la danseuse effectue un petit saut lors de la préparation d'un porté, une action que Sandra a aussi remarqué tout en pensant (avec raison) que cette action est un événement fortuit, parce que la danseuse n'est pas « sur ses jambes » à ce moment-là (S&M J1, 13 h 54). Marc en doute et il prend le temps d'expérimenter le mouvement (ce que Sandra considérerait futile) avant d'accepter le fait qu'il ne doit effectivement pas y avoir de saut. Cet exemple démontre que la stabilité du support vidéo peut devenir un obstacle à

l'acquisition de la chorégraphie si les danseurs, à l'instar de Marc, accordent une importance trop grande à un événement fortuit.

Plusieurs danseurs ont aussi mentionné que l'information provenant de la vidéo pouvait être trompeuse, donnant une fausse impression de ce qui devait être fait. C'est ce que confirme Mario en affirmant, à un moment du travail de répétition, que ce qu'il voit sur l'image vidéo est une illusion (A&M J3, 13 h 46). Par ce commentaire, Mario attire l'attention sur le fait que ce qui est apparent pour l'observateur extérieur ne correspond pas toujours à l'expérience interne du mouvement telle que vécue par le danseur, et que l'information factuelle, perçue visuellement, peut parfois être en contradiction avec l'information fonctionnelle, quant à elle expérimentée physiquement. Dans ce cas, il faut faire un choix entre les deux, ce qui n'est pas toujours facile pour les danseurs. Par exemple, dans une position en appui sur Mario, Anik B. insistait pour recréer la forme qu'elle percevait sur l'image vidéo. Il a fallu plusieurs essais, et de nombreuses explications de part et d'autre, pour qu'Anik B. accepte de modifier sa perception du mouvement et soumettre la forme de son cambré aux contraintes mécaniques qu'imposait l'appui sur Mario (A&M J2, 14 h 21). (Voir figure 4.2)

Tous ces exemples démontrent qu'il ne suffit pas d'avoir des informations à sa disposition pour réussir le mouvement : il faut aussi pouvoir choisir celles qui sont justes (font-elles partie intégrante de la chorégraphie?) et pertinentes (favorisent-elles l'atteinte de l'objectif?). Les danseurs qui apprennent une chorégraphie sont constamment obligés de faire ce type de choix. Une fois l'information sélectionnée, elle est considérée comme juste jusqu'à preuve du contraire, comme le dit Peter : « You assume that unless you're told it's not good, that it's wrong, it's good because

even that assumption takes it steps farther³². » (PT-1, 38:19) Anik B. partage essentiellement la même opinion quand elle relate un des choix qu'elle a faits : « Il n'était probablement pas juste mais, à ce moment-là, je sentais ça. » (AB-2, 8:55) Les danseurs sont donc conscients que le fait d'effectuer un choix implique la possibilité de se tromper. La particularité de ces choix est qu'ils sont temporaires et tout en permettant néanmoins aux danseurs de poursuivre leur travail jusqu'à ce qu'une meilleure option s'offre à eux.

Un des choix auxquels les danseurs ont été confrontés est celui de décider, parmi toutes les informations sélectionnées, lesquelles étaient prioritaires à l'étape de travail où ils se trouvaient. En tant que danseur professionnel, je connaissais particulièrement bien la chorégraphie *Fandango* pour avoir participé à sa création et l'avoir interprétée à plusieurs reprises. De ce point de vue, il était alors intéressant pour moi d'observer l'importance relative qu'accordaient les danseurs à certains éléments de la chorégraphie. À plusieurs occasions, il m'a été donné de constater qu'ils accordaient de l'importance à des détails qui n'en avaient pas lors de la création de l'œuvre.

Pour démontrer la difficulté d'évaluer l'importance relative des informations saisies, référons-nous à une situation observée au cours de l'étude. À un moment du processus de travail, Anik B. et Mario doivent exécuter une série de cercles de bras dans l'espace. En tentant de comprendre comment exécuter ce mouvement, ils remarquent que les danseurs sur l'image vidéo exécutent ce mouvement sur la demi-pointe³³ (A&M J2, 13 h 23) et accordent une grande importance à ce détail qui, en fait, n'en a pas (à l'origine, la directive du chorégraphe concernait simplement les

³² « À moins qu'on te dise que ce n'est pas bon, que c'est manqué, tu présumes que ce que tu fais est bon parce que cette présomption même t'amène à avancer. »

³³ Se tenir sur la demi-pointe signifie se tenir sur la plante des pieds, en référence à la pointe où il s'agit de se tenir sur les orteils à l'aide d'un chausson spécialement conçu à cet effet.

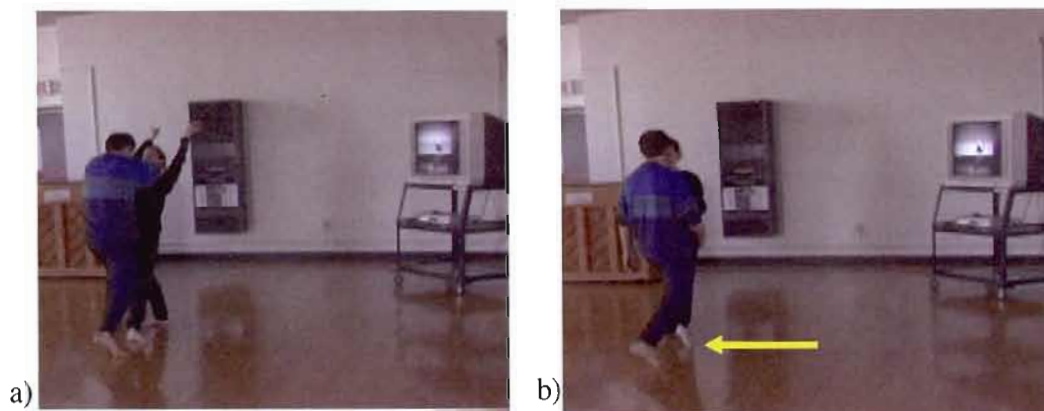


Figure 4.6 Discussion entre danseurs pour ajouter la demi-pointe (image b) à leur position.

bras, sans spécifier s'il fallait le faire ou non sur demi-pointe). De fait, la trajectoire des bras entraîne le reste du corps, provoquant un mouvement du tronc, des hanches, des jambes... et la demi-pointe. Dans ce cas, la demi-pointe se présente comme une conséquence de l'action du cercle des bras, elle-même motivée par une intention spatiale. La demi-pointe permet d'augmenter l'amplitude du mouvement mais demeure néanmoins accessoire. Pourtant, Anik B. et Mario isolent cette information et lui accordent une importance telle qu'elle devient une contrainte qui gêne la réussite du mouvement puisqu'elle rend fragile l'équilibre général du danseur (figure 4.6).

Un autre exemple est amené par Sandra, qui explique de quelle manière un porté apparemment simple est devenu compliqué pour Marc et elle : « Parce qu'on regarde une vidéo, on voit que les danseurs mettent précieusement une main là et une main là. Tack! Tout de suite, on se dit que le porteur force avec ses bras. On a mis notre attention là-dessus. » (SL-2, 56:00) En accordant une priorité à l'action des bras, les danseurs adoptent ce que Novick et Bassok (2005) associent à une représentation erronée du problème et négligent d'autres informations, pourtant plus importantes à la

réussite du porté, comme celles concernant l'action des hanches (figure 4.7d et 4.7e). C'est en changeant sa représentation du problème, après plusieurs visionnements et essais infructueux, que Marc envisage soudainement, dans un éclair de lucidité rappelant le *insight* que décrit Matlin (2005), la solution comme étant celle de soulever sa partenaire par une poussée du bassin et non pas par une poussée des bras.

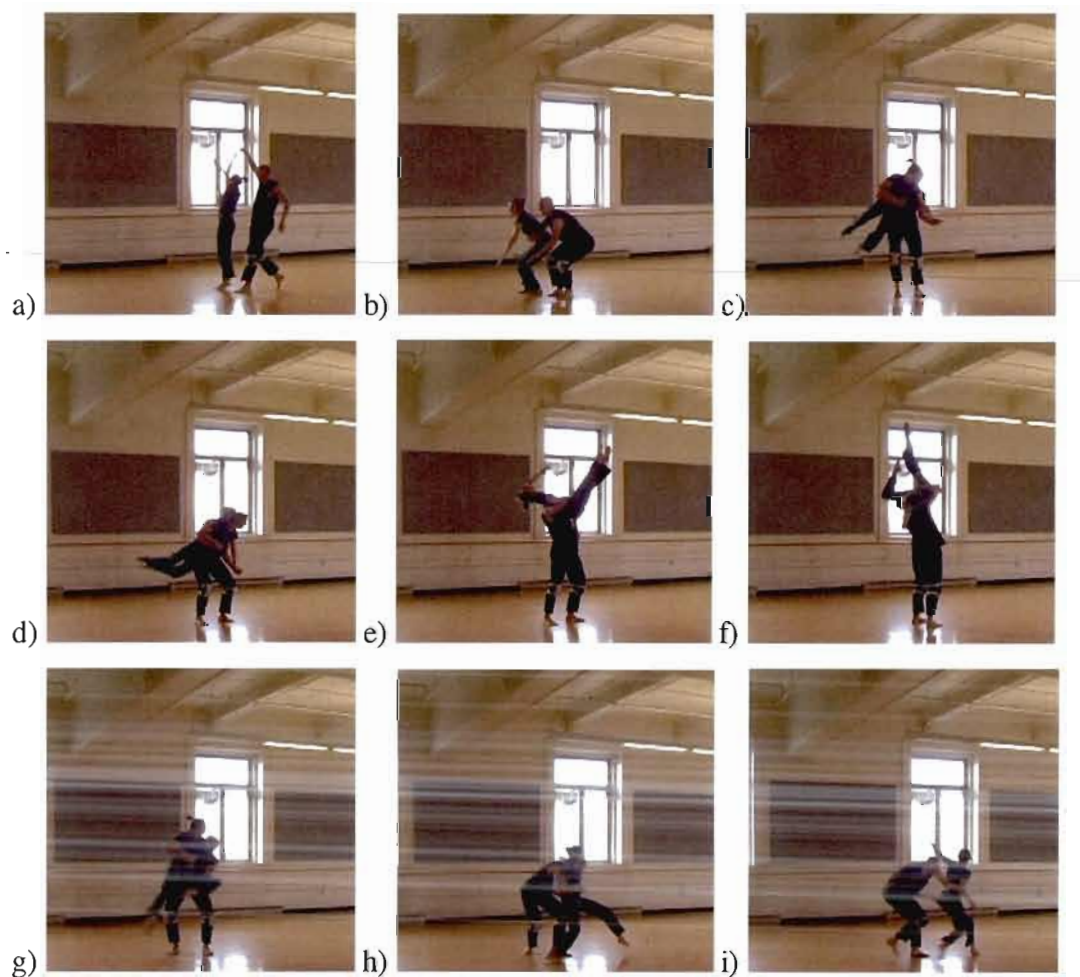


Figure 4.7 Découpage séquentiel du dernier porté de l'extrait chorégraphique.

4.3.2 Confrontation des informations saisies à celles de son partenaire

La sélection des informations saisies devient encore plus complexe lorsqu'il s'agit du travail de partenaire. En effet, les danseurs ont des points de vue différents sur la chorégraphie du fait qu'ils jouent des rôles différents, des points de vue parfois complémentaires, parfois opposés, parfois incompatibles qui amènent les danseurs à confronter leur évaluation individuelle de la justesse des informations saisies.

Le travail de partenaire met en relation les actions individuelles de deux danseurs qui doivent produire un mouvement commun, c'est-à-dire un mouvement qui ne peut exister sans la participation des deux partenaires. Or, même si un danseur est convaincu de la justesse et de la pertinence des informations qu'il a retenues, il doit également s'assurer que les actions qui en découlent s'articulent autour d'un objectif commun, clairement établi entre son partenaire et lui. Mario l'explique ainsi : « Le porté fonctionne quand deux personnes font les choses en même temps, se comprennent en même temps, ont la même intention en même temps. » (MR-1, 45:09) Annik H. confirme en ces termes l'importance d'avoir un objectif commun à atteindre : « Si chacun agit à partir d'une idée différente, il n'y aura pas de résultat probant. » (AH-2, 1:10:57) Mélanie émet la même opinion : « C'est non seulement le rapport physique entre deux personnes qui va faire que le travail va bien. C'est aussi la conception mentale qu'on a de la direction du travail. » (MD, 24:35) Les habiletés physiques ne seraient donc pas suffisantes pour réussir : il faut que les partenaires effectuent un travail cognitif axé sur la définition claire d'un objectif commun à atteindre.

Sandra, pour sa part, décrit la chorégraphie comme étant « une chose pour un partenaire et autre chose pour l'autre ». (SL-2, 1:06:45) Effectivement, l'exécution d'un porté engendre une expérience différente pour chacun des danseurs puisqu'ils y jouent des rôles différents : l'un porte et l'autre se fait porter. Sandra explique :

« C'est un peu comme le signe yin yang (elle rit), noir et blanc (figure 4.8). Lui va avoir une sensation au-dessus et l'autre, une sensation au-dessous. Ils forment un tout, mais ils ne deviennent pas gris. » (SL-2, 1:12:00) Ainsi, l'expérimentation procure des informations différentes aux danseurs, selon le rôle qu'ils jouent.

Comme le soulignent Sperber et Wilson (1989), rien ne garantit e qu'un objet observé par deux personnes sera perçu de la même manière. De même, lorsqu'ils se réfèrent à une source d'information commune, tel le document vidéo, on remarque que les danseurs saisissaient et traitaient l'information de manière asymétrique, c'est-à-dire qu'ils ne percevaient pas nécessairement les mêmes informations, aux mêmes moments, et ne les interprétaient pas de la même façon. De fait, explique Peter, certains danseurs perçoivent plus de détails, ou des éléments différents, que son partenaire : « There are some people that can pick up more information at the beginning or maybe someone would have got something else. I think we all have eyes for different details... Some will get it all, really (il rit). It's experience; experience gets you through.³⁴ » (PT-2, 40:16) Pour lui, la capacité à saisir l'information serait une habileté en soi, qui se développerait avec l'expérience.

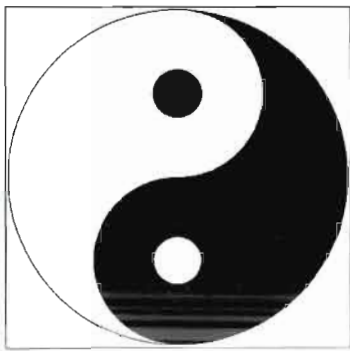


Figure 4.8 Taijitu, symbole du yin et du yang

³⁴ « Il y a des gens qui peuvent percevoir plus d'informations dès le début ou peut-être que quelqu'un d'autre aurait perçu autre chose. Je crois que nous percevons des détails différents... Certains vont tout voir, vraiment (rire). C'est l'expérience. L'expérience aide. »

Rappelons que chaque individu, lorsqu'il perçoit le monde, le fait avec une capacité cognitive, une capacité perceptive et une capacité d'inférence qui lui sont propres. (Sperber et Wilson, 1989). Les références étant différentes pour chaque danseur, les mouvements qui seront perçus et mémorisés le seront aussi.

Annik H. explique que, à son avis, les danseurs ne peuvent percevoir les mêmes informations parce qu'ils n'ont pas les mêmes objectifs individuels face à la chorégraphie. Ainsi, précise-t-elle, au moment de chercher une solution, un problème est interprété différemment par chacun des partenaires : « On regarde des choses différentes sur la vidéo. On regarde en fonction de ce qu'on cherche. On ne regarde pas les mêmes détails. » (AH-2, 1:01:10) Lors du travail d'apprentissage, Mario affichait une tendance à prioriser l'aspect musical de la chorégraphie alors que pour Anik B., c'est l'exécution technique qui semblait prioritaire (MR-2, 26:30). Dans ces conditions, la recherche d'informations, s'effectuant de façon à répondre à une question différente, apporte à chaque danseur des résultats différents.

Pour Marc, le fait de discuter les choix de son partenaire est un aspect sensible du travail à deux. Cela ne se fait pas sans toucher à l'essence même de la personne et exige beaucoup de diplomatie. En analysant son travail en rappel stimulé, il fait remarquer de quelle façon cette « négociation diplomatique » ralentit le processus de travail : « Chaque fois que tu demandes quelque chose ou que tu proposes une chose, ça vient avec une série de paramètres qui sont souvent des choix personnels, représentatifs du caractère de la personne. À quelque part, il faut beaucoup respecter le choix des autres. » (MB-2, 2:52) Pour Marc, chaque choix effectué par un danseur correspond à l'expression de ses valeurs esthétiques, c'est-à-dire à sa façon de voir l'œuvre, la danse en général ou même la vie.

Comme le dit Berthoz (1997), la perception est une exploration active effectuée en fonction d'une question posée au monde. Chaque partenaire isole donc les informations sur la chorégraphie en fonction de son questionnement : des informations sur son rôle (incluant les actions de son partenaire qui l'affectent), des informations sur le rôle de son partenaire (incluant ses propres actions qui l'affectent) et des informations sur l'objectif commun qu'ils cherchent à atteindre ensemble. Toutes ces informations, saisies individuellement à partir d'une expérience individuelle du duo, en lien avec les expériences antérieures et les choix esthétiques de chacun, influencent la nature de l'objectif à atteindre et les moyens à entreprendre pour l'atteindre. Dans ces conditions, il est normal que les danseurs adoptent parfois des positions divergentes. Lorsque cela se produit, les partenaires tentent d'harmoniser leur position respective.

Les données démontrent que, suite à la confrontation de points de vue divergents, il arrive fréquemment qu'un partenaire abandonne simplement sa position au profit de celle tenue par l'autre. Pour les danseurs participant à cette recherche, le fait d'abandonner sa position n'est pas perçu négativement. En se rappelant une situation dans laquelle elle défendait une position différente de celle de Peter, Annik H. raconte en entrevue la facilité avec laquelle elle a lâché prise : « Dans cette situation-là, il faut qu'il y en ait un qui cède, qui accepte, qui achète la proposition de l'autre. » (AH-2, 1:10:57) Elle décrit, par la suite, le processus de négociation qui l'a amenée à abandonner sa position pour se rallier à celle de Peter :

Je partage ma perception de la solution avec Peter et lui, ça doit le déranger un petit peu (elle rit) parce qu'il doit avoir une autre perception. Mais comme on n'est pas très difficile à accommoder ni l'un ni l'autre, je pense qu'il était prêt à accepter mon idée et puis moi, en même temps, je ne tenais pas tant que ça à la mienne non plus. Ce n'était pas si important que ça. Alors, j'ai dit : « En autant qu'on s'entende sur quelque chose, que tu sois dans cette position-là ou dans l'autre, tu décides. Toi, tu es mieux dans ce rapport-là? OK, pour moi, c'est correct. » Je vais changer ma perception. Je vais accepter la tienne, puis on va y aller. (AH-2, 1:13:34)

Dans ce témoignage, Annik H. affiche un certain détachement face à sa propre position. Il ne lui est pas toujours nécessaire d'avoir raison et, après avoir examiné chacune des solutions proposées, elle se rallie assez facilement à celle de Peter. Pour elle, il est plus important de s'entendre sur un objectif commun que de voir sa proposition triompher. Lorsqu'une solution fonctionne, les deux partenaires semblent également satisfaits, peu importe qui l'a proposée.

Abandonner sa position pour se rallier à celle de son partenaire suppose une confiance mutuelle. Anik B. soulève cet aspect en entrevue : « Quand arrive une suggestion de l'autre partenaire, si tu respectes ton partenaire, si tu as confiance en lui, souvent ça fonctionne. » (AB-2, 10:31) Comme nous l'avons vu plus haut, l'expérience du mouvement procure aux partenaires des informations différentes selon le rôle qu'ils jouent. Il arrive donc que les danseurs se rallient à la position de l'autre sans vraiment comprendre ses fondements, comme l'a vécu Peter : « I couldn't feel what she was asking for. She had to just ask me to do it and I had to trust that's what it was and get used to that sensation. But I didn't feel like from a lifter's point of view that it was a necessity where she did as the person being lifted³⁵. » (PT-2, 5:39) Peter accepte que son partenaire soit mieux informé que lui sur ce qu'il est nécessaire de faire pour réussir l'exécution du mouvement. Il lui fait confiance et accepte de se familiariser avec la sensation que lui procure cette nouvelle stratégie d'exécution.

Il arrive qu'un danseur adopte une solution proposée par son partenaire alors que tout lui indique que cette stratégie ne peut pas fonctionner. Sandra raconte en entrevue comment elle a réagi lorsque Marc lui a proposé une solution qu'elle considérait erronée : « C'est lui qui menait. Je voulais le laisser aller au fond de sa pensée avec

³⁵ « Je ne pouvais pas sentir ce qu'elle me demandait de faire. Je devais avoir confiance que ce qu'elle me demandait était juste et m'habituer à cette sensation. Mais, du point de vue du porteur, je sentais que ce n'était pas nécessaire alors que, du point de vue du supporté, ce l'était. »

ça. Moi, ça me freinait vraiment, mais j'ai essayé. J'essaie de rester assez neutre. » (SL-2, 39:13) Cet exemple met en évidence le fait que Sandra ait décidé de faire abstraction de ses réticences au profit de la proposition de Marc sans préjuger du résultat. Ce n'est d'ailleurs qu'en l'expérimentant avec conviction qu'une proposition pourra réellement être validée. Si, avant même de l'essayer, un des partenaire décide que la stratégie d'exécution retenue ne fonctionne pas, il y a, en effet, peu de chance qu'elle réussisse. Les conclusions tirées d'un tel essai ne seraient alors pas crédibles et les danseurs ne sauraient toujours pas si l'hypothèse de solution testée était valide ou non.

Cela dit, la confrontation de points de vue divergents peut aussi entraîner un rapport de force entre les danseurs. La communication devient alors une tentative d'influer le regard de l'autre selon Barbier (2004) et même un exercice de pouvoir pour Ng et Bradac (1993). En entrevue, Mélanie rapporte un conflit qui s'était installé entre son partenaire et elle : « Lui, il travaillait pour ce qui était beau, moi, je travaillais pour ce qui était confortable. » (MD-1, 32:47) Le conflit qui opposait Mélanie et son partenaire était d'autant plus délicat que l'évaluation de la justesse et la pertinence de la stratégie d'exécution se faisait par chacun à partir de critères différents : des considérations de type artistique chez l'un, des considération de type mécanique chez l'autre. Mélanie déplore le fait que son partenaire s'arrogeait l'autorité de déterminer ce qui avait de la valeur artistique et explique que l'absence de directives claires de la part du chorégraphe ouvrait la porte à des conflits entre les danseurs : « J'ai senti de l'impatience parce qu'en fait, ça fait deux visions. C'est juste deux visions qui s'affrontent. Et comme le résultat était laissé aux interprètes, peut-être que j'ai senti que ma position était moins écoutée que celle de mon partenaire. » (MD-1, 32:47)

Laissés à eux-mêmes pour établir un objectif commun, les partenaires sont peut-être plus susceptibles de s'affronter que si cet objectif est clairement établi par une tierce personne, un chorégraphe ou un répétiteur jouant le rôle d'œil extérieur, par exemple.

4.3.3 Régulation du rapport de force entre les partenaires grâce à un œil extérieur

Nous avons vu le rôle que joue l'œil extérieur – dans ce cas-ci, le répétiteur – en tant que source d'information. Nous verrons plus tard que l'œil extérieur joue aussi un rôle déterminant au moment de l'évaluation de la performance des danseurs. Paradoxalement, le choix méthodologique d'exclure la présence d'un œil extérieur pour une grande partie du processus d'observation du travail des danseurs afin de me concentrer sur le rapport existant entre les partenaires plutôt que sur celui existant entre les danseurs et l'œil extérieur, a souligné l'importance du rôle joué par ce dernier dans le travail des danseurs. L'œil extérieur participerait non seulement au processus de saisie et de traitement de l'information mais également au processus de régulation du rapport de force qui s'établit parfois entre les danseurs lorsque chacun émet des opinions divergentes.

Lorsque questionnée sur la façon dont elle détermine la justesse de ses choix, Anik B. répond en ces termes : « Parce qu'il n'y avait personne pour nous guider, on était dans un travail où on n'avait vraiment pas le choix : il fallait avoir confiance en nous. La sensation devenait plus importante. Il fallait suivre ce qu'on sentait. C'était ça le plus important : ce qu'on croyait. » (AB-2, 8:28) On peut comprendre de ce témoignage que dans la pratique habituelle de la danse, le processus de saisie et de traitement d'informations est guidé par l'œil extérieur. Sans lui, le danseur se voit obligé de valider par lui-même la justesse et la pertinence des informations saisies en s'appuyant sur son propre système de référence : sensation physique d'être juste, connaissance de la chorégraphie, connaissance du style et des préoccupations du chorégraphe, expériences antérieures, valeurs esthétiques personnelles, etc.

Or, valider la justesse et la pertinence des informations saisies demande une connaissance de l'œuvre, en plus d'une confiance en sa capacité à faire les bons choix, et il apparaît que certains danseurs hésitent à le faire seul. Marc, au cours d'une entrevue, décrit l'inconfort que représente pour lui l'absence d'un œil extérieur au cours du processus d'apprentissage en relatant une situation où il n'arrivait pas à bien voir ce qu'il devait faire à partir de l'image vidéo : « Je n'aime vraiment pas l'idée de faire des choix qui ne sont pas les miens. » (MB-2, 51:36). S'il lui manque des informations, Marc hésite à combler ce vide en se tournant vers ses propres ressources : quand il le fait, il a l'impression d'usurper le rôle du répétiteur ou du chorégraphe.

Le soulagement a été perceptible chez tous les danseurs lorsque la répétitrice est venue jouer ce rôle d'œil extérieur, et ce, à un moment du processus d'apprentissage où ils avaient tout de même une idée assez claire de la chorégraphie. Sa connaissance de l'œuvre et du chorégraphe, ajoutée à sa grande expérience en tant que répétitrice, lui conférait, auprès des danseurs, l'autorité nécessaire pour valider les choix qu'ils avaient effectués jusque-là. La répétitrice connaissait suffisamment les enjeux artistiques de la chorégraphie *Fandango* pour avoir une idée claire, sinon des détails de la chorégraphie, du moins de ce qui devait transparaître de la pièce.

Selon le témoignage de danseurs, la présence de l'œil extérieur permettait d'être non seulement plus efficaces dans le processus de recherche de solutions mais leur faisait également sauver du temps. En rappel stimulé, Sandra revient sur la manière dont Marc et elle s'y sont pris pour surmonter une difficulté technique. À la fin du visionnement, elle conclut : « On argumente là-dessus. Ça te prendrait deux secondes avec un œil extérieur. » (SL-2, 7:34) Même perception de la part de Mario, qui évoque un processus de résolution de problème qui a été particulièrement long parce qu'Anik B. et lui ne parvenaient pas à s'entendre sur la nature du problème et, donc,

sur sa solution : « Avec une troisième personne, je pense qu'on aurait réglé ça en une minute. » (MR-2, 1:06:38)

Dans une autre situation où elle n'arrivait pas à harmoniser sa position à celle de Mario, Anik B. a eu le réflexe de me demander d'intervenir malgré les directives claires quant à ma position d'observateur non participant. Essentiellement, elle m'a demandé de jouer le rôle d'arbitre et de trancher en faveur de l'un ou de l'autre (ce que j'ai refusé de faire) (A&M J2, 14 h 21). On comprend par ces témoignages que beaucoup de temps de répétition est consacré à argumenter. Ce n'est donc peut-être pas seulement la justesse des informations fournies par l'œil extérieur en tant que source d'information qui fait avancer le travail plus rapidement, mais aussi la réduction du temps consacré à l'argumentation. Lorsqu'une position était énoncée par l'œil extérieur, les danseurs s'y ralliaient habituellement sans discuter. Le rapport de force entre les danseurs avait pour ainsi dire disparu puisque, à partir de ce moment, il ne s'agissait plus pour eux de déterminer quel était l'objectif à atteindre et qui des deux danseurs l'avait identifié le mieux, mais d'unir leurs efforts pour atteindre ensemble un objectif explicitement établi par l'œil extérieur.

La saisie et le traitement des informations sont des opérations importantes, qu'elles se fassent individuellement, à deux ou avec l'œil extérieur. Ce n'est qu'une fois les informations saisies, sélectionnées, hiérarchisées, évaluées et confrontées à celles de leur partenaire que les danseurs pourront réaliser l'apprentissage du duo chorégraphique.

4.3.4 Synthèse partielle

En tentant de comprendre de quelle manière les danseurs évaluent la valeur des informations saisies dans le but d'apprendre une chorégraphie, l'analyse des données m'amène à faire les constats qui suivent :

- 1) Les danseurs évalueraient la valeur des informations mises à leur disposition afin de distinguer, dans un premier temps, celles qui sont essentielles à la chorégraphie, informations que Jakobiak (1988) qualifierait de critiques, de celles qui sont accessoires ou mêmes fatales si elles engagent les danseurs sur de fausses pistes de travail.
- 2) Sur le document vidéo, toutes informations n'auraient pas la même valeur. Certains mouvements font partie intégrante de la chorégraphie alors que d'autres sont des événements fortuits qui sont survenus lors d'une exécution particulière.
- 3) Il ne suffirait pas de saisir, sélectionner et hiérarchiser les informations : le danseur confronterait également sa perception de la chorégraphie à celle de son partenaire.
 - a) Les danseurs adopteraient parfois des positions divergentes concernant la chorégraphie et la façon de résoudre les problèmes rencontrés. Cela serait dû au fait que les danseurs percevraient les informations de manière asymétrique parce que :
 - ils jouent des rôles différents;
 - ils ont une histoire professionnelle et personnelle différentes.
 - b) Pour faire converger leurs actions individuelles vers un objectif commun, les danseurs ont dû :
 - réaliser qu'ils ont des points de vue divergents;
 - exprimer explicitement leurs points de vue et tenter de comprendre celui de l'autre;
 - discuter, négocier et s'entendre sur une position commune.
- 4) La répétitrice, jouant le rôle d'œil extérieur, régulerait le rapport de force qui s'établit parfois entre les danseurs lorsqu'ils ont des points de vue divergents, et ce, de plusieurs façons :
 - a) En partageant ses connaissances, la répétitrice procurerait aux danseurs les informations manquantes pour mieux comprendre la chorégraphie. Les

danseurs accepteraient habituellement l'autorité de l'œil extérieur dont l'expertise, sur l'œuvre en particulier et sur l'art de la danse en général, serait utile aux danseurs.

- b) La danse étant un art de représentation, la répétitrice procurerait aux danseurs des feedbacks à partir du point de vue de celui qui les observe, validant ainsi la justesse de leurs choix artistiques et mécaniques.
- c) En établissant explicitement l'objectif à atteindre, la répétitrice diminuerait l'ambiguïté des informations perçues de manière asymétrique par chaque danseur. Une fois l'objectif clairement verbalisé, les danseurs s'y rallieraient habituellement sans difficulté.

Au terme de l'analyse des données concernant la saisie et le traitement des informations associé à l'apprentissage d'un duo chorégraphique, le travail de recherche permet d'avancer certains résultats qui apportent un éclairage nouveau sur la compréhension du travail de partenaire. Ce chapitre se conclut avec la présentation de ces résultats.

4.4 Discussion

Les résultats de recherche révèlent l'importance du processus de saisie et de traitement des informations opérant tout au cours de l'apprentissage d'un duo chorégraphique par des danseurs experts. Le tableau 4.1 regroupe les éléments importants qui ont été soulevés dans ce chapitre concernant les types d'information, les sources d'information et le processus d'évaluation des informations utilisé par les danseurs.

Les informations concernant la chorégraphie peuvent être de trois types : 1) informations factuelles (le qui, le quoi, le où et le quand), 2) informations fonctionnelles (le comment) et 3) informations artistiques (le pourquoi). Dans le

cadre spécifique de cette recherche, les danseurs ont puisé leurs informations à différentes sources : 1) le document vidéo, 2) le partenaire, 3) l'expérimentation corporelle, 4) les expériences antérieures, 5) l'œil extérieur et 6) le miroir. Ils doivent ensuite effectuer certaines opérations pour évaluer la justesse et la pertinence des informations saisies. Il leur faut alors : 1) sélectionner les informations justes et pertinentes et 2) confronter les informations sélectionnées à celles sélectionnées par leur partenaire.

Tableau 4.1
Synthèse des éléments se rapportant à la saisie et au traitement des informations
nécessaires à l'apprentissage d'un duo chorégraphique

Types d'information sur la chorégraphie	
1.	Informations factuelles (quoi? où? quand?)
a.	Structure gestuelle de la chorégraphie (configuration de chaque partie du corps)
b.	Espace (orientation spatiale, position géographique et déplacement)
c.	Temps (musique ou rythme)
2.	Informations fonctionnelles (comment?)
a.	Actions et micro-actions
3.	Informations artistiques (pourquoi?)
a.	Intention derrière les mouvements
Sources des informations	
1.	Document vidéo
2.	Partenaire
a.	Communication verbale
b.	Démonstration
c.	Manipulation
d.	Empathie
3.	Expérimentation corporelle du duo
a.	Interdépendance motrice des partenaires (emboîtement et conduite du mouvement)
b.	Imprévisibilité du partenaire
c.	Dialogue sensoriel entre les partenaires durant l'exécution (signaux perçus et signaux envoyés)
4.	expériences antérieures
a.	Programmes moteurs mémorisés
b.	Connaissance du style de la chorégraphie et de l'œuvre du chorégraphe
5.	Œil extérieur
6.	Miroir
Processus d'évaluation de la justesse et de la pertinence des informations saisies	
1.	Sélection des informations justes et pertinentes
2.	Confrontation des informations sélectionnées avec celles sélectionnées par son partenaire

Dans les pages suivantes seront discutés les grands thèmes qui ont émergés de l'analyse des données et qui font évoluer la compréhension du travail de partenaire en danse.

4.4.1 Pour apprendre un duo chorégraphique, les danseurs experts effectueraient essentiellement une quête d'informations

Un des constats importants mis en lumière par l'étude du travail de partenaire est le fait que, tout au long du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, le travail des danseurs consisterait en grande partie à saisir, traiter et partager les informations mises à leur disposition. En effet, les danseurs experts qui ont participé à cette recherche avaient la compétence nécessaire pour réussir l'exécution de la chorégraphie *Fandango*. S'ils n'ont pu y parvenir immédiatement, c'est qu'ils ne possédaient pas encore toutes les informations nécessaires.

À maintes reprises, lorsqu'ils ne parvenaient pas à exécuter correctement un mouvement, les danseurs se mettaient à la recherche des informations manquantes, des détails qui leur échappaient, soit en retournant observer le document vidéo, soit en se référant au miroir, soit en interrogeant leur partenaire ou la répétitrice, soit en expérimentant corporellement, soit en se référant à leurs expériences antérieures. Aussitôt en possession de la bonne information, les danseurs experts réussissaient généralement sans trop de difficulté les mouvements à effectuer. Pour le danseur expert, apprendre une chorégraphie correspondrait à une quête d'informations, tel un détective à la recherche des indices qui lui permettront de résoudre une énigme.

De nombreux aspects constituent l'expertise des danseurs. On pense naturellement à la forme physique, aux habiletés techniques et à la connaissance de différents styles de danse, ce qui semble suffisant. Or, cette étude démontre que la capacité à saisir, à traiter et à partager rapidement et efficacement les informations serait une

compétence de premier ordre pour les danscurs. Ce savoir-faire se situerait dans un croisement entre la capacité à reconnaître les différents types d'information concernant la chorégraphie, la capacité à identifier et à exploiter toutes les sources d'information disponibles et la capacité à sélectionner les informations justes et pertinentes à la réalisation de cette tâche. Le danseur doit pouvoir faire le lien entre ces différentes informations pour se construire une idée claire des mouvements qu'il doit danser : une représentation de la chorégraphie. Cette quête d'informations serait d'autant plus efficace que les danseurs effectueraient une préanalyse de l'œuvre à interpréter.

4.4.2 Une préanalyse de la chorégraphie favoriserait son apprentissage

Les résultats de la recherche démontrent que la première opération effectuée par tous les couples de danseurs a été de visionner le document vidéo afin de se faire une idée générale de l'extrait chorégraphique à apprendre. Ainsi, en observant globalement la chorégraphie, les danseurs tentent d'en saisir l'essence. À ce premier niveau d'analyse de Fandango, certains danseurs ont immédiatement reconnu une fluidité dans les mouvements et une sensualité dans le rapport entre les partenaires.

On remarque également qu'au stade de la mémorisation de la chorégraphie, les danseurs dirigeaient leur attention surtout sur les informations factuelles sans chercher à maîtriser les difficultés techniques des mouvements. Autrement dit, ils chercheraient d'abord à savoir quoi faire sans s'inquiéter outre mesure de pouvoir le faire. Aussitôt un mouvement mémorisé, les danseurs passaient à la mémorisation du suivant même si son exécution n'était pas encore satisfaisante. À l'instar de Vermersch et Arbeau (1996), qui se réfèrent au processus de mémorisation d'une partition chez les musiciens, on pourrait comparer ce stade de l'apprentissage de l'œuvre à celui de la construction d'une maquette. À ce deuxième niveau d'analyse, les danseurs tenteraient de comprendre la structure gestuelle de la chorégraphie.

Les danseurs chercheraient donc d'abord à concevoir, de manière globale, l'essence de la chorégraphie puis, en se concentrant sur les informations factuelles, à concevoir sa structure gestuelle. Ce n'est qu'après avoir franchi ces deux étapes de l'apprentissage de la chorégraphie qu'ils passeraient à un troisième niveau d'analyse afin d'apprendre les détails, c'est-à-dire les multiples actions et micro-actions qui leur permet de comprendre comment réussir l'exécution de chaque mouvement. Selon Tardif (1997), se faire une idée générale de la tâche à accomplir avant de s'attarder aux détails serait une démarche associée à l'approche d'un expert.

À cause de la trop grande quantité d'informations à sa disposition, le danseur sélectionnerait un certain nombre d'entre elles jugées pertinentes à l'apprentissage de la chorégraphie, au détriment d'autres qui le seraient moins. Ce processus de sélection se ferait en fonction de la tâche à réaliser : reproduire l'œuvre chorégraphique dans son essence autant que dans sa forme. Selon les théories de Jakobiak (1988), certaines informations critiques sont essentielles à l'exécution de la chorégraphie, alors que d'autres sont simplement utiles, favorisant l'exécution, ou carrément fatales, nuisant à l'exécution puisque, en accaparant l'attention du danseur, elles le détournent des informations réellement importantes.

Si, comme l'affirme Berthoz (1997), la connaissance s'acquiert en fonction du but à atteindre, il serait important pour les danseurs d'identifier rapidement et globalement le but qu'ils cherchent à atteindre puisqu'il influencera la saisie d'informations à venir. En effet, les résultats de cette recherche démontrent que les danseurs choisiraient leurs stratégies d'exécution en fonction des intentions du mouvement qui découleraient de l'essence globale de l'œuvre. Idéalement, les danseurs effectueraient tôt dans le processus d'apprentissage une préanalyse de la chorégraphie afin d'identifier l'intention globale de l'œuvre et les intentions spécifiques de chaque

mouvement puisque ces informations auront une influence sur leur choix ultérieurs des stratégies d'exécution.

Les résultats de la recherche semble démontrer que le document audiovisuel transmettrait difficilement l'intention des mouvements, à moins d'avoir une connaissance préalable de l'œuvre ou du style du chorégraphe : un regard instruit comme l'était celui de la répétitrice. Pour leur part, les danseurs participants, malgré leur statut d'expert, ont eu de la difficulté à saisir les intentions des mouvements à partir du document audiovisuel, leur première source d'information. Si le document audiovisuel enregistre fidèlement ce que font les danseurs, il ne donne aucune information sur ce à quoi ils pensent c'est-à-dire leurs intentions. À défaut de connaître l'intention réelle du mouvement, ils en concevraient une temporaire, quitte à prendre le risque de se lancer sur de fausses pistes de travail.

Il semble important pour les danseurs de faire une préanalyse de la chorégraphie afin d'éclairer la saisie d'informations nécessaires à son apprentissage. Il leur faut comprendre l'essence globale de l'œuvre puis l'intention de chaque moment chorégraphique. S'ils n'ont pas un accès immédiat à ces informations, il leur incomberait de prendre les moyens adéquats de se les procurer en faisant une recherche sur le contexte historique, culturel, stylistique, etc., dans lequel l'œuvre a été créée. Dès le début du processus d'apprentissage, cette connaissance influencerait grandement toute la saisie d'information à venir et aurait une incidence autant sur la mémorisation et sur l'exécution mécanique de la chorégraphie que sur son interprétation.

Dans le domaine de la musique, Dubé (2006) mentionne plusieurs études qui décrivent divers procédés de préanalyse effectués par les musiciens avant d'entreprendre la mémorisation d'une partition. Ces préanalyses, qu'elles soient

faites de manière visuelle (lire la partition), auditive (écouter la musique) ou kinesthésique (lecture à vue), favoriseraient grandement la mémorisation de l'œuvre, comme l'écrit l'auteur :

Les résultats obtenus, d'une étude à l'autre, sont constants : préanalyser une œuvre avant d'en débiter l'apprentissage permet de l'apprendre plus rapidement et de s'en souvenir plus longtemps. Par conséquent, ces résultats permettent de penser que les méthodes favorisant des apprentissages conceptuels s'avèrent efficaces pour atteindre ces deux objectifs.

Eu égard à des recherches futures, ce constat est très inspirant et il pourrait permettre de penser à de nouveaux projets liés à la mémoire conceptuelle des pianistes. Par exemple, on pourrait chercher, en fonction du niveau d'expérience du pianiste, quel type de préanalyse s'avère la plus efficace pour emmagasiner l'information dans la mémoire à long terme ? (p. 16)

De semblables questions pourraient être considérées au regard du travail des danseurs. Quel type de préanalyse les danseurs font-ils de la chorégraphie avant de l'apprendre ? Quel type d'information une préanalyse de la chorégraphie procurait-elle aux danseurs ? De quelle manière une préanalyse favoriserait-elle la mémorisation et l'exécution de la chorégraphie ? Ces questions dépassent le contenu de la présente étude, mais il apparaît important qu'elles fassent l'objet de recherches ultérieures afin de permettre de mieux comprendre le processus d'apprentissage des mouvements, que ce soit lors de la reconstruction d'une œuvre existante ou au moment de la création d'une œuvre originale. Plus directement en lien avec la présente recherche, il semble qu'une préanalyse des enjeux techniques de la chorégraphie faciliterait le processus de travail en réduisant le tâtonnement et le risque de blessures chez les danseurs.

4.4.3 Une préanalyse des enjeux techniques de la chorégraphie réduirait la nécessité de procéder par essais et erreurs

Les résultats de cette recherche démontrent que la saisie de certaines informations concernant l'exécution technique du mouvement, des informations fonctionnelles, ne

peut être effectuée autrement que par l'expérimentation corporelle. Malgré le fait que les danseurs peuvent avoir une idée claire de ce qu'ils doivent faire, ils devront, à un moment ou un autre du processus d'apprentissage, tester physiquement la stratégie d'exécution envisagée afin de valider, nuancer, préciser ou invalider leur compréhension mécanique de la chorégraphie. Dans un grand nombre de ces expérimentations corporelles, les danseurs procéderaient par essais et erreur, un « raisonnement dialectique », comme l'appelle Le Moigne (1995, p. 85), au cours duquel chaque action posée procure des informations nouvelles qui suggèrent de nouvelles actions à poser, et ainsi de suite, par tâtonnement, jusqu'à l'obtention d'un nombre suffisant d'informations pour établir une stratégie d'exécution satisfaisante.

Lycholat (1982b) a fait remarquer que lorsqu'ils travaillent avec un partenaire, les danseurs, étudiants ou professionnels, ont tendance à résoudre les difficultés mécaniques rencontrées en procédant par essais et erreurs. Cette méthode, bien qu'elle porte fruit puisque les danseurs réussissant des duos souvent spectaculaires, demande du temps et de l'effort parce qu'elle suppose, pour chaque proposition émise, une expérimentation corporelle, ce qui augmente par conséquent le niveau de fatigue et le risque de blessures. À ce propos, Horosko (1988) indique que plusieurs blessures au dos subies par les danseurs qui pratiquent le travail de partenaire proviennent d'un trop grand nombre de répétitions nécessaires à l'apprentissage de mouvements non familiers. Si la recherche d'une stratégie d'exécution adéquate semble nécessiter une expérimentation corporelle, il serait mieux de réduire le tâtonnement en faisant une préanalyse des enjeux techniques du mouvement avant que ne commence l'expérimentation corporelle.

Pour réduire le tâtonnement, il faut réduire les choix possibles, affirme Schmidt (1993). Ainsi, l'élimination des propositions moins prometteuses et la concentration du travail des danseurs sur celles qui le sont plus réduiraient le nombre d'essais

nécessaires à l'établissement d'une stratégie d'exécution satisfaisante. Une compréhension conceptuelle des enjeux techniques d'un mouvement donnerait une longueur d'avance aux danseurs qui veulent l'apprendre et l'exécuter.

Dans ses travaux, Piaget (1974a; 1974b) insiste sur l'importance de la conceptualisation dans le processus de résolution de problème. La conceptualisation permet de comprendre pourquoi on réussit et facilite le transfert des apprentissages d'une situation problématique à d'autres similaires. Ainsi, le savoir-faire des danseurs participants, accumulé au cours de leurs années d'expérience, devrait faciliter leur analyse des situations problématiques rencontrées lors de l'apprentissage de *Fandango*. Or, on peut réussir sans comprendre et, à plusieurs reprises, on a constaté que même les danseurs experts procédaient par essais et erreurs et cherchaient à tâtons la manière d'exécuter leurs mouvements. Ils semblent manquer d'outils conceptuels pour faire une préanalyse des enjeux techniques des mouvements communs à exécuter.

Pour Lycholat (1982a), il ne fait aucun doute que certaines règles mécaniques s'appliquent à toutes les situations de travail de partenaire et que l'application de ces règles réduirait considérablement le travail des danseurs. Malgré le fait que ses articles aient été publiés il y a plus de vingt-cinq ans, on constate aujourd'hui que les danseurs, même experts, ont toujours peu de connaissances théoriques sur le travail de partenaire et doivent encore trop souvent procéder par essais et erreurs.

Que ce soit pour mieux comprendre les enjeux techniques ou artistiques de l'œuvre chorégraphique, le fait d'effectuer une préanalyse de la chorégraphie serait la première étape d'un processus de saisie, de traitement et, surtout, de partage d'informations qui occuperait une part importante du travail des danseurs ayant pour tâche l'apprentissage d'un duo chorégraphique. En fait, lors du processus

d'apprentissage, les danseurs chercheraient à se construire une représentation de la chorégraphie qui soit la plus claire, la plus détaillée et la plus pertinente possible.

4.4.4 Le processus d'apprentissage impliquerait la construction progressive d'une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie

Les danseurs recueilleraient des informations afin de se construire une représentation de la chorégraphie. Cette représentation doit être claire afin d'éliminer le plus possible les ambiguïtés ou les incertitudes, les danseurs ne devant pas avoir de doute sur les actions à poser. La représentation doit être détaillée, puisqu'en danse, l'expertise se situe dans la finesse du geste, comme le suggère Vermersch (2003), les danseurs devant connaître la chorégraphie dans ses moindres détails, jusque dans les micro-actions. Finalement, la représentation doit être juste afin de servir directement à la réalisation de la tâche : reproduire fidèlement la chorégraphie en tant qu'œuvre d'art, dans son essence autant que dans sa forme. À partir de cette représentation claire, détaillée et juste s'articuleraient les grandes étapes du travail des danseurs. La représentation de la chorégraphie servirait de référence vers laquelle convergeraient le choix des stratégies d'exécution, la conduite du mouvement et l'évaluation des résultats (Vergnaud, 1996).

Le processus de construction d'une représentation de la chorégraphie serait un processus complexe qui impliquerait la saisie et le traitement d'informations provenant de différentes sources. Dans leur ouvrage sur l'apprentissage de la danse, Cadopi et Bonnery (1990) décrivent ce processus de construction d'une représentation de la chorégraphie qui s'effectue à partir de références visuelles (mouvements démontrés) et de références kinesthésiques (mouvements expérimentés). Pour Dubé (2006), qui a étudié le processus de mémorisation d'une partition chez les musiciens, la représentation de la musique s'appuie sur plusieurs référentiels : une mémoire visuelle (la partition), une mémoire kinesthésique (le

doigté), une mémoire auditive (la musique) et une mémoire conceptuelle (la compréhension verbalisable de la musique en tant qu'œuvre). Pour un danseur, avoir une représentation de la chorégraphie veut dire avoir une idée claire de ce qu'il doit faire, ce qu'on pourrait aussi associer à une maîtrise cognitive de la chorégraphie.

Une fois représentée, la chorégraphie devient pour le danseur le but à atteindre à chacun de ses essais, et chacun de ses essais procure des informations supplémentaires qui, à leur tour, valideront, préciseront et parfois transformeront la représentation de la chorégraphie. Paradoxalement, la représentation serait donc à la fois le but à atteindre et un moyen pour atteindre le but. Autrement dit, le danseur aurait besoin d'une représentation de la chorégraphie pour se construire une représentation de la chorégraphie. Ce constat explique peut-être pourquoi l'approche par essais et erreurs est si prévalente dans l'apprentissage d'un duo chorégraphique. Une première représentation approximative et souvent temporaire de la chorégraphie serait nécessaire pour effectuer un premier essai qui procurerait des informations supplémentaires aux danseurs. Ainsi, d'un essai à l'autre, le danseur acquerrait de plus en plus d'informations et se construirait une représentation de plus en plus complexe de la chorégraphie.

4.4.5 La représentation d'un duo chorégraphique serait composée de multiples représentations qui s'entrecroisent

Comme l'avaient souligné Kimmerle et Côté-Laurence (2003), une habileté motrice en danse se compose de plusieurs éléments. Pour ces auteurs, la représentation d'une chorégraphie inclut des mouvements, des composantes de temps, d'espace et d'effort et finalement, un contexte c'est-à-dire une proposition artistique. Parallèlement à ces éléments, les résultats de cette recherche tendent à démontrer que la représentation d'un duo chorégraphique serait d'abord une construction individuelle qui

comporterait également un aspect commun aux deux partenaires. La représentation d'un duo chorégraphique inclurait donc, pour chaque danseur :

1) Une représentation globale de la chorégraphie

En premier lieu, une représentation globale de l'œuvre dicterait le rôle spécifique joué par chacun et le rapport particulier qui s'établirait entre les interprètes. Rappelons-nous que certains danseurs avaient parlé de *Fandango* en utilisant les termes « sensualité » et « fluidité », une représentation globale de la chorégraphie en tant qu'œuvre d'art qui détermine l'expérience de ceux qui la dansent comme celle des spectateurs qui l'observent. Avant d'avoir mémorisé un seul mouvement, les danseurs ont déjà une représentation de la manière dont ils vont danser et interagir entre eux.

2) Une représentation spécifique de chaque moment chorégraphique

La représentation spécifique de chaque moment chorégraphique concernerait les contraintes mécaniques et l'intention artistique autour desquelles s'articulerait le choix des stratégies d'exécution. Dans chacune de ces représentations spécifiques, le danseur se construirait une représentation de ses actions propres et une représentation des actions de son partenaire, du moins celles dont il est conscient.

3) Une représentation de l'emboîtement

L'interdépendance motrice des partenaires exige une représentation de l'ordre séquentiel précis dans lequel leurs actions s'imbriquent les unes aux autres de manière à former un tout indissociable. La représentation de l'emboîtement inclurait autant des actions physiques, comme pousser, tirer, supporter, soulever, que des actions mentales, comme percevoir un signal ou jauger un effort. L'ordre séquentiel dans lequel les actions s'emboîtent ramène à la notion de schéma telle que définie par Schmidt (1993), en ce sens qu'il serait possible de moduler l'emboîtement, c'est-à-dire de changer l'amplitude des mouvements, l'intensité de la force ou la vitesse d'exécution, sans changer l'ordre séquentiel des actions.

4) Une représentation de la conduite du mouvement

Les résultats de la recherche portent à penser qu'au cours de l'exécution d'un mouvement commun, un seul des partenaires serait en charge du contrôle du mouvement. La représentation de la conduite du mouvement précise celui qui doit prendre l'initiative et de celui qui doit se laisser conduire. Pour poursuivre avec cette analogie de la conduite, imaginons un automobiliste ajustant constamment la trajectoire de la voiture, de façon à rester sur la route. Imaginons maintenant que la route soit dotée d'une volonté et qu'elle cherche aussi à ajuster sa position de manière à rester sous la voiture. Une pareille situation créerait une confusion telle qu'il serait pratiquement impossible d'éviter une sortie de route. De même, les danseurs, qui ont souvent au cours de cette étude comparé la chorégraphie à une ligne à suivre, à un chemin à parcourir, éviteraient la confusion en déterminant clairement qui assure la conduite du mouvement. Cela demanderait d'abord une ouverture à cette idée, puis de l'assurance de la part de celui qui conduit et de la confiance de la part de celui qui se laisse conduire.

Dans bien des situations, les danseurs auraient une compréhension intuitive de cette problématique et détermineraient implicitement qui doit conduire et qui doit se laisser conduire. Par contre, à certains moments au cours de la recherche, cette compréhension n'était pas acquise, et les partenaires devaient explicitement s'entendre pour déterminer la conduite du mouvement. De plus, il est intéressant de constater que la conduite du mouvement n'était pas forcément associée au rôle de porteur ou celui de supporté mais passait parfois d'un partenaire à l'autre, et ce, à l'intérieur d'un même mouvement.

La figure 4.9 illustre l'entrecroisement de ces nombreuses représentations individuelles conduisant à une représentation commune du duo chorégraphique. De manière générale, on pourrait comprendre que les représentations individuelles de la

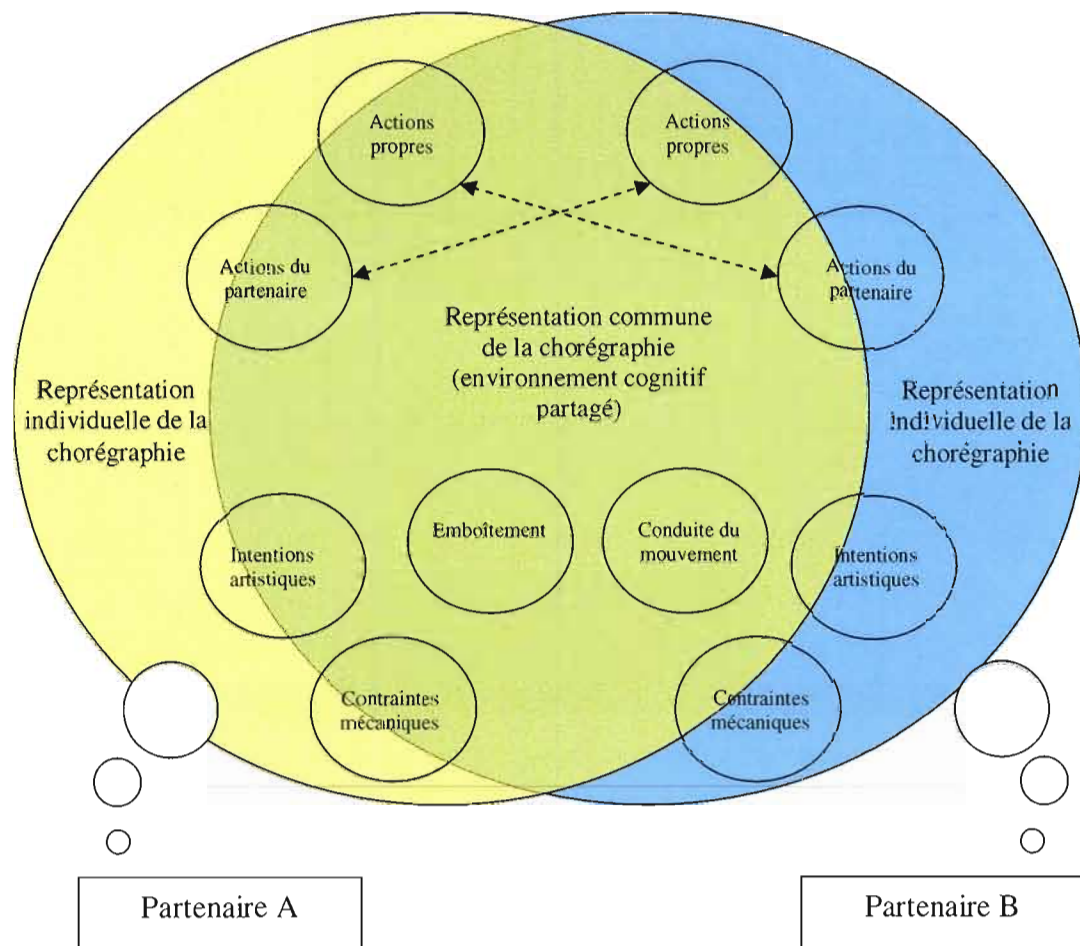


Figure 4.9 Entrecroisement des représentations individuelles conduisant à une représentation commune de la chorégraphie.

chorégraphie ne sont pas exactement les mêmes puisque d'une part, chacun joue un rôle différent et, d'autre part, chacun perçoit l'œuvre chorégraphique par le filtre de ses propres expériences antérieures. Comme le soulignent Sperber et Wilson (1989), il est utopique de penser que deux individus, malgré leurs efforts de communication, puissent partager un savoir mutuel. Ce qui me semble important pour les partenaires en danse, par ailleurs, c'est de créer ce que les auteurs appellent un environnement

cognitif partagé, c'est-à-dire un espace à l'intersection de deux environnements cognitifs individuels. Autrement dit, une représentation commune de la chorégraphie s'élaborerait à l'intersection des représentations de la chorégraphie que se serait construit chaque danseur.

Cet environnement cognitif partagé doit comporter suffisamment d'éléments communs pour faire converger les actions des danseurs vers un même objectif. Toutefois, il semble que les représentations de l'emboîtement et celles de la conduite du mouvement doivent être rigoureusement semblables, afin d'éviter que s'installe une confusion durant l'exécution du duo chorégraphique. Il serait intéressant, comme sujet de recherche, de se pencher sur les situations problématiques causées par un malentendu concernant l'emboîtement ou la conduite des mouvements.

Pour éviter les malentendus, les danseurs verbaliseraient leur compréhension de la chorégraphie afin que les représentations construites individuellement, de manière privée, pénètrent l'espace commun aux deux danseurs et deviennent accessibles à l'autre partenaire.

4.4.6 Le travail de partenaire impliquerait un espace de travail privé et un espace de travail commun

L'étude du travail de partenaire soulève un autre aspect intéressant à examiner. L'expérience du duo est un espace que les danseurs doivent partager, une réalité intersubjective dans laquelle on trouve à la fois un espace privé, propre à chacun, et un espace commun. Cyrulnik (2006) parlerait du *Mitsein* des phénoménologues, c'est-à-dire l'être-avec, l'être-ensemble, qui permet de vivre et de partager un même monde.

La figure 4.10 illustre différentes étapes dans la construction d'une représentation d'un duo chorégraphique par deux partenaires. De chaque côté, on distingue un espace de travail privé, propre à chaque danseur, et au centre, un espace de travail commun aux deux, là où s'exerce la communication entre les danseurs.

Étape 1 – Saisie d'informations

Tout d'abord, on observe une saisie d'informations à partir de différentes sources mentionnées dans ce chapitre. Certaines sources seraient communes aux deux partenaires, comme la vidéo, le miroir ou l'œil extérieur, alors que certaines autres seraient du domaine privé, comme l'expérience du mouvement et les expériences antérieures. De plus, les partenaires partageraient certaines informations provenant de sources privées qui, si elles étaient verbalisées, deviendraient ainsi communes aux deux. Toutefois, les informations provenant de sources communes, tout en étant également disponibles pour les deux partenaires, seraient tout de même perçues de manière asymétriques par chaque danseur qui les saisirait selon sa sensibilité, son expérience et, surtout, le rôle qu'il joue dans le duo.

Étape 2 – Construction d'une représentation

Les informations, qu'elles soient de source individuelle ou commune, serviraient à la construction d'une représentation individuelle de la chorégraphie. Il est toutefois possible que les danseurs partagent verbalement leurs représentations respectives de la chorégraphie, et une partie de leur représentation individuelle de la chorégraphie, étant partagée, deviendrait alors commune. Toutefois, même si les représentations individuelles sont explicitement partagées, rien ne garantit, comme le rappellent Sperber et Wilson (1989), que cela aboutirait à leur représentation commune similaire, la chorégraphie étant perçue de manière asymétrique.

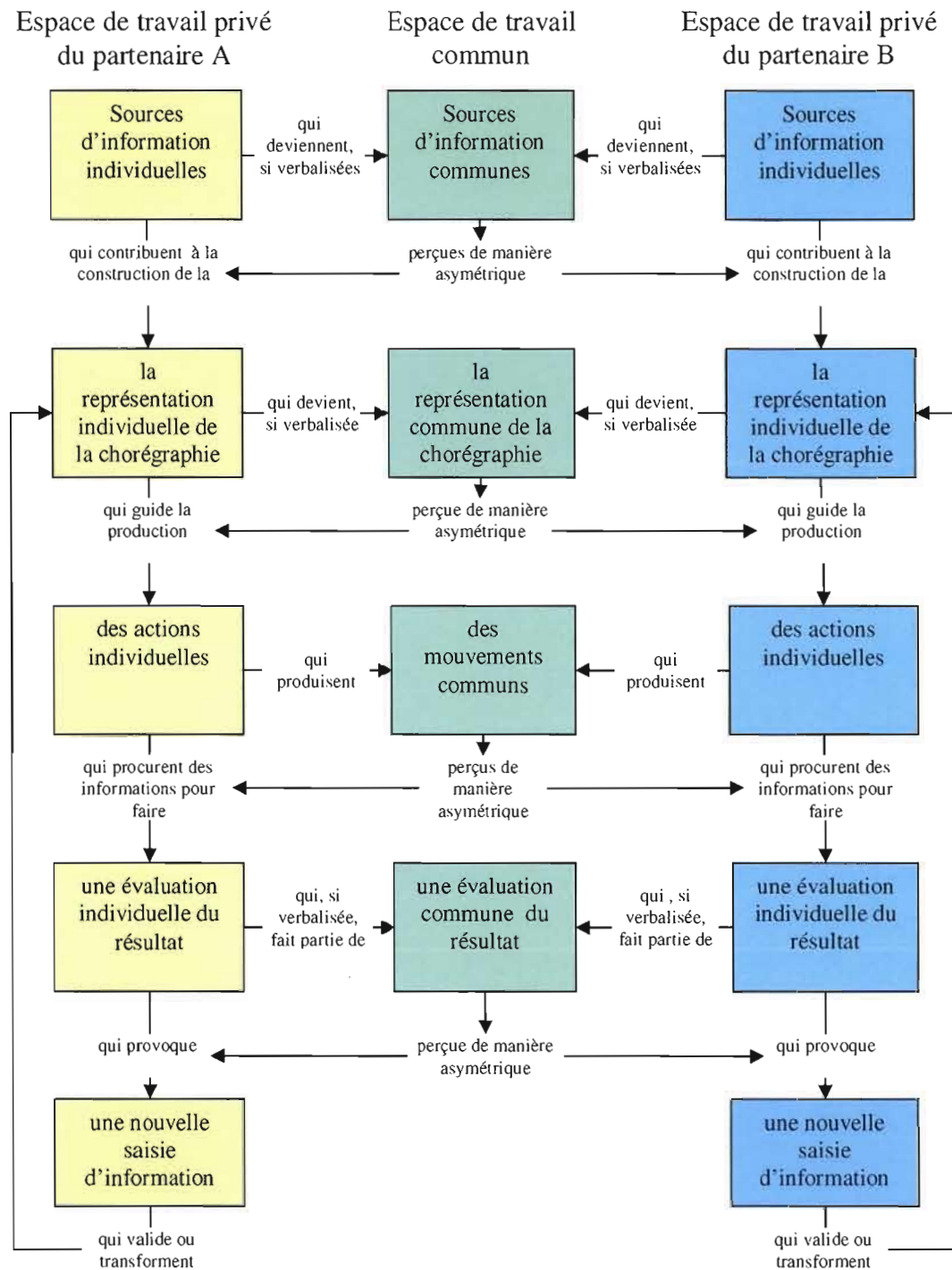


Figure 4.10 Espace de travail privé et espace de travail commun, utilisés lors de l'apprentissage d'un duo chorégraphique.

Étape 3 – Production du mouvement

La représentation individuelle de la chorégraphie qu'un danseur se construit guiderait la production de ses actions individuelles et la somme de ces actions individuelles produirait le mouvement commun. L'expérimentation corporelle du mouvement procurerait des informations supplémentaires à chaque danseur mais toujours de manière asymétrique.

Étape 4 – Évaluation des résultats de l'exécution

L'évaluation des résultats de l'exécution se ferait d'abord individuellement, chaque danseur évaluant son degré de satisfaction et analysant les raisons qui pourraient expliquer les résultats de l'exécution. Ensuite, cette analyse serait partagée avec son partenaire, et les danseurs pourraient alors déterminer qui, des deux partenaires, ou les deux, effectuerait les ajustements pour le prochain essai. L'évaluation des résultats validerait la représentation, si les résultats s'avèrent satisfaisants. S'ils ne le sont pas, l'évaluation provoquerait une —nouvelle saisie d'informations qui transformerait la représentation antérieure, et la reprise du cycle de travail jusqu'à l'atteinte de résultats satisfaisants.

Le processus de construction d'une représentation de la chorégraphie s'effectuerait donc en forme de boucle, comme le démontre la figure 4.11. Les nouvelles informations transformeraient la représentation de la chorégraphie, qui guiderait une nouvelle exécution, qui serait à son tour évaluée et provoquerait une nouvelle saisie d'informations, ainsi de suite jusqu'à l'obtention d'une représentation qui soit, d'une part, suffisamment claire, détaillée et juste pour produire une exécution satisfaisante et, d'autre part, suffisamment commune pour que chaque partenaire en soit satisfait. Les représentations individuelles de l'objectif commun seraient d'autant plus similaires qu'elles auraient été verbalisées dans l'espace de travail commun.

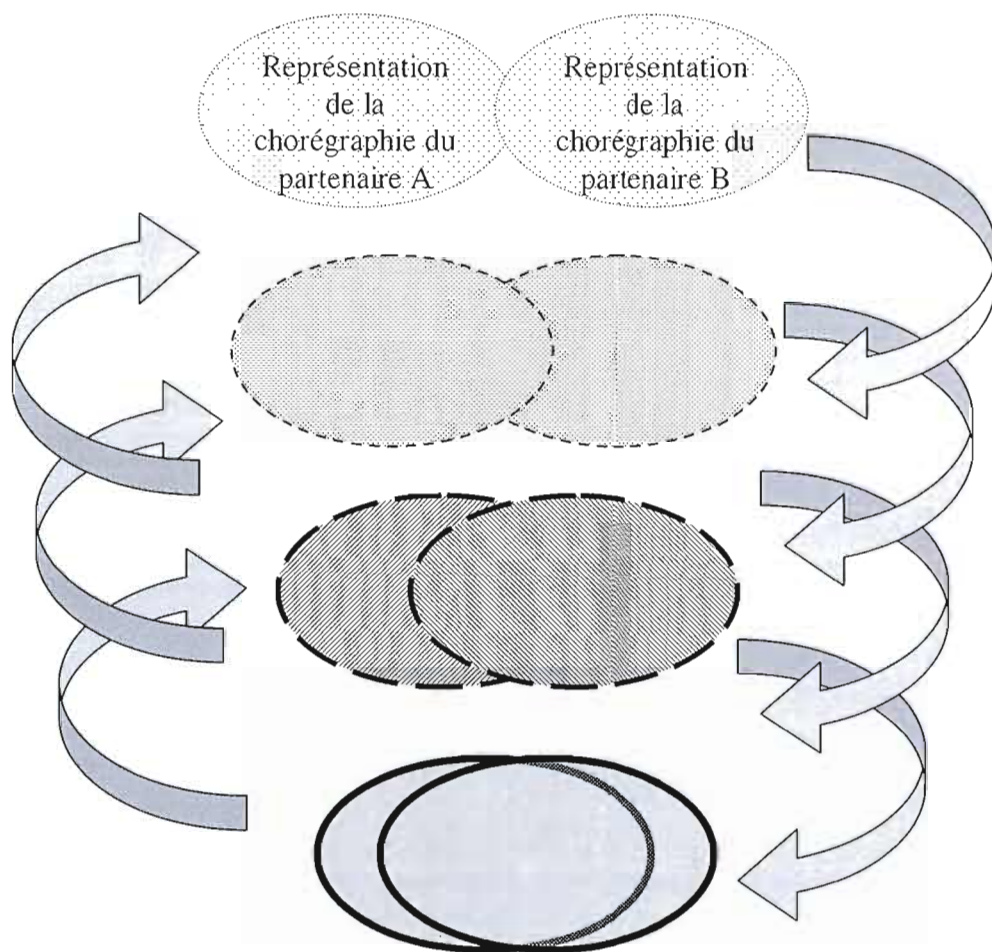


Figure 4.11 Processus de construction, en forme de boucle, d'une représentation de la chorégraphie de plus en plus claire et de plus en plus commune.

Cette conception du rôle des représentations individuelles de la chorégraphie amènerait à conclure qu'un mouvement commun serait, en fait, la somme d'actions individuelles, elles-mêmes guidées par des représentations individuelles. En effet, un danseur expérimenterait le duo chorégraphique uniquement à partir de son point de vue, point de vue qui inclurait à la fois la représentation de ses actions propres, la représentation des actions de son partenaire le concernant et la représentation du

mouvement commun. Le symbole yin yang (figure 4.8) représente bien cette idée que les actions des danseurs formeraient un tout indissociable, sans toutefois jamais se mélanger : noir et blanc, mais jamais gris. Le porteur reste toujours porteur et le supporté toujours supporté.

Par ailleurs, les résultats de la recherche obligent à nuancer ce constat. Si, du point de vue de la cognition et de celui de la motricité, un mouvement commun serait la somme d'actions individuelles, d'un point de vue perceptuel, les danseurs qui exécutent un duo chorégraphique seraient engagés dans un dialogue sensoriel si riche qu'ils donneraient l'impression de partager une conscience commune de la chorégraphie, comme l'affirme Taylor (1982).

4.4.7 Les danseurs, en duo, effectueraient un véritable dialogue sensoriel

Au cours de l'exécution d'un duo chorégraphique, les danseurs échangent de nombreux signaux non verbaux leur permettant de réguler l'exécution, d'anticiper les événements, de coordonner leurs actions et de faire les ajustements nécessaires lorsque survient un imprévu. Au cours de ce dialogue sensoriel, l'échange d'informations se fait de manière si naturelle et si rapide qu'elle dépasse souvent l'entendement. Dans le milieu de la danse, on explique la facilité avec laquelle s'effectue le dialogue sensoriel entre les partenaires lors du travail de partenaire en l'associant à l'instinct, à l'intuition et même à la télépathie, comme l'exprimait Taylor (1982), des termes qui démontrent surtout notre impuissance à expliquer ce phénomène.

Les résultats de cette recherche démontrent que le dialogue sensoriel effectué par les danseurs lorsqu'ils exécutent un duo chorégraphique s'appuierait sur différents mécanismes perceptuels que présentent des travaux provenant autant de la neurobiologie que de la phénoménologie, comme nous le verrons maintenant.

4.4.7.1 L'empathie motrice faciliterait la compréhension des actions de son partenaire

L'empathie, cette capacité à se mettre à la place de l'autre, et en particulier une empathie motrice, jouerait un rôle fondamental dans le travail de partenaire. Au cours de l'exécution d'un duo chorégraphique, chaque danseur doit coordonner ses actions avec celles de son partenaire et pour y parvenir, il doit réagir rapidement, voire instantanément, aux signaux que lui procurent les actions de son partenaire. De plus, sa réponse ne doit pas seulement être rapide, elle doit aussi être juste et pour cela, il lui faut comprendre le sens des actions qu'il observe chez son partenaire.

Il est intéressant de se demander comment le danseur arrive à répondre avec rapidité et justesse aux signaux provenant des actions de son partenaire. Effectuer une analyse consciente de la situation est un processus relativement lent, selon Matlin (2005) et Kahneman et Frederick (2005), trop lent pour expliquer une réponse aussi immédiate qu'adéquate. Par ailleurs, une réponse réflexe serait suffisamment rapide mais manquerait de nuance, selon Schmidt (1993). Deux autres hypothèses semblent alors possibles :

1. Le danseur applique automatiquement une réponse préprogrammée parmi celles stockées en mémoires à long terme grâce à son expertise qui lui permet de choisir une solution avec rapidité et discernement (Matlin, 2005; Schmidt, 1993; Champagnol, 1974). Cette hypothèse est plausible mais implique tout de même un processus d'analyse et de prise de décision qui, aussi rapide soit-il, entraîne un délai dans la réponse;
2. Le danseur résonne avec son partenaire en ce sens qu'il active les mêmes mécanismes neurobiologiques, les neurones miroirs, que s'il effectuait lui-même les actions qu'il observe chez son partenaire, ce que Gallese (2007) décrit comme une simulation incorporée (*embodied simulation*) et Rizzolatti et al. (2001) comme une association directe (*direct matching*). La réponse du

danseur aux signaux provenant des actions de son partenaire irait alors de soi puisque'il en comprendrait le sens comme s'il les avait lui-même effectuées.

Sans exclure la présence des autres processus (analyse consciente, réflexe, application expert de réponses préprogrammées) au cours de l'exécution d'un duo chorégraphique, c'est ce phénomène de résonance qui semble le plus apte à décrire la parfaite synergie que vivent les partenaires lorsqu'ils dansent ensemble et cela, même dans des situations instables comme en improvisation.

Une autre approche pour tenter d'expliquer comment les danseurs parviennent à si bien coordonner leurs actions provient de la phénoménologie. À travers différents mécanismes perceptuels, le danseur arriverait à prolonger son expérience du mouvement dans le corps de son partenaire.

4.4.7.2 L'expérience du danseur se prolongerait dans le corps de son partenaire

Dans le travail de partenaire, chaque danseur joue un rôle précis dans l'exécution d'un mouvement commun : l'un supporte et l'autre se fait supporter. Dans sa définition commune, la responsabilité du porteur est d'abord celle d'offrir un support stable à sa partenaire, comme le précise Serres (2002). On a tendance à considérer le porteur comme étant celui qui aide le supporté à sauter plus haut, à tourner plus vite, à maintenir ses équilibres plus longtemps, à augmenter l'amplitude de ses mouvements, etc.

Or, le supporté, par ses actions, a aussi le pouvoir d'aider le porteur dans son effort. Il est même à son avantage de le faire puisque le porteur dont l'effort est soulagé pourra agir plus efficacement sur le supporté. Autrement dit, le supporté, en aidant le porteur, s'aide lui-même. De même, le porteur a le pouvoir d'aider le supporté à effectuer ses actions. Le supporté dont les actions sont facilitées est plus aisé à

porter. Ainsi, le porteur, en aidant le supporté, s'aide lui-même. Les actions des deux partenaires seraient en conséquence des actes réciproques (Husserl, 2001) puisque la distinction entre le résultat des actions de l'un et le résultat des actions de l'autre deviendrait floue, chacun atteignant son but dans la mesure où son partenaire atteint le sien. En paraphrasant l'auteur, on pourrait dire que, par ses actions, le supporté accomplit la volonté du porteur qui, par les siennes, accomplit la volonté du supporté.

Il faut aussi comprendre que mécaniquement, une force appliquée n'est effective que dans la mesure où elle rencontre une force opposée. Autrement dit, le porteur a besoin que le supporté oppose une résistance à la force qu'il applique s'il veut agir sur lui. On peut alors se demander si c'est effectivement le porteur qui applique une force sur le supporté, ou plutôt si c'est le supporté qui applique une force sur le porteur. Est-ce le porteur qui soutient le supporté ou ce dernier qui utilise le porteur comme appui? L'ambiguïté entre qui agit et qui réagit n'est pas sans rappeler la notion de main touché/main touchante dont parle Merleau-Ponty (1945). La même action du supporté, par exemple, devient deux expériences différentes selon qu'il se laisse conduire ou conduise le mouvement.

La notion de retour haptique, présenté par Berthoz (1997), quant à elle, explique peut-être aussi cette capacité des danseurs à agir efficacement sur leur partenaire. Rappelons que le retour haptique est ce phénomène perceptuel qui permet à un individu de « sentir » l'extrémité de l'outil qu'il utilise. Ce n'est pas le manche du tournevis qu'il perçoit mais le bout du tournevis en contact avec la vis, comme s'il la touchait lui-même.

Par extension, il est possible d'imaginer qu'un porteur ne transmettrait pas simplement une force au supporté à travers sa prise, il « sentirait » le mouvement du

supporté comme une extension de son propre mouvement. Le porteur s'installerait dans le corps du supporté pour effectuer lui-même le mouvement, ne faisant plus de distinction entre son propre corps et celui de son partenaire, comme on ne fait plus la distinction entre la main et l'outil qu'on utilise. Grâce au retour haptique, le porteur n'aurait alors plus aucun doute sur les actions à entreprendre pour faciliter le travail du supporté, puisqu'il ferait lui-même ce travail. De même, il est possible de concevoir que le supporté ne sentirait pas simplement la prise du porteur sur son corps, mais qu'il aurait un accès direct à l'appui au sol à travers le corps du porteur. Le corps du porteur serait une extension de ses propres appuis, et il s'en servirait pour se propulser dans le air. Un danseur prolongeant son mouvement dans le corps de son partenaire ne ferait plus une séparation perceptuelle entre son propre mouvement et celui de l'autre, même si mécaniquement, leurs mouvements resteraient distincts.

Si on considère le retour haptique comme le prolongement de soi dans l'autre, il est tentant de faire un lien entre ce phénomène et celui de résonance qui permet de comprendre le sens d'une action observée comme si on les faisait soi-même. D'ailleurs, Schmidt (1993) rappelle qu'un signal proprioceptif est perçu avec plus de rapidité qu'un signal visuel. Cela implique qu'un danseur sentirait physiquement le mouvement de son partenaire plus rapidement qu'il ne le verrait. Dans la littérature (Rizzolatti et al., 2001; Gallese et al., 1996; Gallese, 2007) le phénomène de résonance semble surtout être associé à la perception visuelle. Serait-il possible que le retour haptique dans le travail de partenaire soit l'équivalent proprioceptif du phénomène de résonance et que les neurones miroirs soient également activés par la perception corporelle des actions de l'autre ? Voilà une piste d'investigation qu'il serait intéressant d'approfondir au cours de recherches ultérieures.

Quelque soit le mécanisme perceptuel employé, la capacité à comprendre le sens des actions observées chez l'autre de manière à s'en faire une description interne, comme

l'indique Rizzolatti et al. (2001), qui permettra d'agir rapidement et adéquatement serait une habileté nécessaire à la coordination des mouvements effectués par deux partenaires. Cela dit, les résultats de cette recherche portent à croire que cette capacité à lire, c'est-à-dire percevoir et comprendre le sens des actions de l'autre, ne serait pas présente avec la même acuité chez tous les danseurs.

4.4.7.3 Les danseurs ne seraient pas tous capables de lire avec la même acuité les actions de leur partenaire

L'exécution d'une chorégraphie n'est jamais exactement la même d'une fois à l'autre, malgré le fait qu'une partie du travail des danseurs consistent, grâce à la répétition, à rendre leur exécution la plus stable possible et conséquemment, la plus prévisible possible pour leur partenaire. En dansant, les danseurs effectuent constamment des ajustements, de manière à retrouver la ligne chorégraphique établie, mais moins il y a d'ajustements à opérer, ou moins ces ajustements sont importants, plus l'exécution est fluide et aisée. La capacité à lire rapidement la situation et à anticiper les besoins qui surviennent souvent de manière imprévue constitue une qualité très appréciée chez un partenaire. Elle offre l'avantage incontestable de limiter la quantité et l'importance des ajustements nécessaires en cours d'exécution, ce qui donne l'impression que le mouvement s'effectue tout naturellement.

Cela dit, les résultats de la recherche portent à croire que les danseurs n'auraient pas tous la même capacité à réagir rapidement et adéquatement aux besoins de leur partenaire. En citant les travaux Sonnby-Borgstrom, Gallese (2007) suggèrent que l'empathie, cette capacité à se mettre à la place d'un autre, se manifesterait de manière plus évidente chez certains individus que chez d'autres. Le témoignage de certains danseurs confirme que certains d'entre eux éprouvent de la difficulté à lire ce que se passe et à comprendre ce qu'ils doivent faire pour aider leur partenaire. Ils n'arrivent tout simplement pas à faire les ajustements nécessaires pour retrouver la

ligne chorégraphique lorsque survient un imprévu et souffrirait de ce que je suggère d'appeler une *cécité proprioceptive*. Reste à se demander si cette « condition » se situerait au niveau des capteurs sensoriels primaires qui liraient mal les signaux provenant du partenaire ou au niveau du cerveau qui aurait de la difficulté à les interpréter. Ces questions ouvrent des voies de recherches intéressantes.

Inversement, ils semblent certains danseurs seraient plus faciles à lire que d'autres. Ils injecteraient à leurs actions plus de précision, facilitant la perception et l'anticipation de leurs besoins par leur partenaire qui arrivent alors à intervenir avec plus de rapidité et de justesse. Par ailleurs, comme le suggère un des danseurs participants, le meilleur moyen d'être clair pour son partenaire serait de l'être pour soi-même. Autrement dit, une représentation claire et précise de la chorégraphie produirait une exécution claire et précise, la version corporelle de « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ». Je propose d'appeler *éloquence corporelle* cette habileté à rendre ses mouvements faciles à lire pour son partenaire.

Cette éloquence corporelle se situerait donc au niveau des actions observées, mais pourrait également se situer au niveau de la posture, une posture d'intention comme l'appelle Cyrulnik (2006). Cette posture d'intention serait une autre façon de décrire le concept de prémouvement, ou celui des ajustements posturaux anticipatoires, annoncé par Rigal (2002), que (Godard, 1995) associe au langage non conscient de la posture. Ainsi, chaque mouvement entraînerait chez l'exécutant un ajustement de ses muscles posturaux afin de contrer les effets de ce mouvement sur son équilibre global, et ce, avant même de bouger. Godard (1995) argumente que « ces flux d'organisation gravitaire, qui se jouent avant l'attaque, vont alors modifier profondément la qualité du geste et le colorer de nuances qui nous "sautent" aux yeux sans que nous puissions toujours en donner la raison. » (p. 224) Le prémouvement

serait donc perceptible. Cela permettrait de penser qu'un danseur puisse anticiper les actions de son partenaire simplement en lisant sa posture.

Les notions d'empathie motrice, de résonance, d'actes réciproques, de retour haptique, d'éloquence corporelle, comme celles d'emboîtement et de conduite du mouvement d'ailleurs, amènent à penser que chaque danseur se projetterait dans l'expérience de son partenaire. L'impression que les danseurs partageraient une conscience commune, notion proposée par Taylor (1982), ne serait plus simplement une image poétique pour décrire un phénomène complexe mais serait, effectivement, ce qui arriverait non seulement d'un point de vue phénoménologique mais également d'un point de vue neurobiologique. Dans ces conditions, le duo chorégraphique ne serait donc plus simplement la somme de mouvements individuels mais réellement un mouvement commun, expérimenté également par les deux partenaires.

Dans une perspective d'avenir, il serait intéressant de mieux comprendre le rapport perceptuel qui existe entre les danseurs, la nature du dialogue sensoriel qui s'installe entre eux, pour d'identifier les facteurs qui permettent à certains danseurs une meilleure lecture des besoins de son partenaire. Serait-ce une prédisposition naturelle ou une technique à acquérir? Si la réponse à la question est la première possibilité, il faudra se demander comment encourager l'éclosion et le développement de ce « talent naturel ». Si c'est la deuxième, il faudra voir comment former les futurs danseurs à lire les situations de travail de partenaire afin d'anticiper les besoins moteurs de leur partenaire et de réagir de manière conséquente.

Que cette capacité à comprendre les besoins de son partenaire soit un talent naturel ou une technique acquise, les danseurs doivent unir leurs efforts pour surmonter ensemble les difficultés que présentent la chorégraphie. Cette situation a été comparée à un travail d'équipe par les danseurs participants, et il a été observé que

certaines interventions de la part des danseurs visent principalement à préserver une ambiance de travail agréable.

4.4.8 La préservation d'une ambiance de travail agréable serait pour les danseurs un objectif de travail en soi

Berbaum (1995) rappelle que chaque individu affiche des préférences personnelles dans un processus d'apprentissage (raisonnement *vs* intuition, action *vs* analyse, expérimentation *vs* observation, etc.). Or, les danseurs participants se sont également montrés très sensibles aux préférences manifestées par leur partenaire. Ils ont effectué des gestes concrets pour les accommoder afin de préserver une bonne ambiance de travail. De plus, au cours du processus de travail, les danseurs rencontraient parfois des difficultés qui demandaient beaucoup de temps et d'énergie avant d'être solutionnées. Ces situations ont engendré un degré élevé de fatigue – fatigue physique (épuisement musculaire), fatigue mentale (perte de concentration), fatigue émotive (frustration ou impatience) – qui augmente, à la longue, le risque de blessures.

Les danseurs seraient très sensibles aux signaux de détresse que manifesterait la fatigue de son partenaire. L'empathie, cette capacité de se mettre à la place de l'autre, serait un outil déterminant à la régulation du processus de travail. Certains choix effectués au cours du processus d'apprentissage (mots d'encouragement, gestes affectueux, silence respectueux, disponibilité face à une solution autre que la sienne, etc.) portent à croire que les danseurs chercheraient à préserver une ambiance de travail agréable. Or, il s'avère que la préservation d'une ambiance de travail agréable est peut-être un objectif incompatible avec celui de réussir la tâche.

4.4.8.1 L'objectif de préserver une ambiance de travail agréable serait parfois incompatible avec celui de réussir la tâche

Au cours de certaines situations problématiques, au cours desquelles une détresse physique, mentale ou émotionnelle était perçue chez leur partenaire, plusieurs danseurs ont admis avoir gardé pour eux des informations sur la chorégraphie qu'ils auraient voulu partager. Ils ne voulaient pas empirer une situation jugée difficile alors que la solution se situait possiblement dans le partage de ces informations. C'est alors que s'opérerait, pour les danseurs, un glissement de leur objectif, qui passait de « vouloir apprendre la chorégraphie » à « vouloir préserver une ambiance de travail agréable ».

À court terme, préserver l'ambiance de travail nuirait à l'avancement du processus d'apprentissage puisqu'une attitude saturée d'écoute, de respect ou de diplomatie ralentirait ou même bloquerait la transmission d'informations utiles à la résolution de problème, certains danseurs abandonnant une position jugée pourtant meilleure pour ne pas entrer en conflit avec leur partenaire. À partir de ce moment, leur objectif n'est plus de réussir l'exécution du mouvement mais de préserver l'ambiance de travail.

Rappelons-nous toutefois que le partage d'informations implique également une prise de risque pour celui qui les transmet – la possibilité d'être dans l'erreur – et qu'une attitude empli de respect et d'écoute de la part du partenaire installe un climat de confiance entre les danseurs. Une ambiance de travail agréable favoriserait l'éclosion de ces qualités, qui, à long terme, faciliteraient l'échange d'informations utiles et donc, la réussite de la tâche. Conséquemment, les danseurs doivent faire preuve de discernement, lorsqu'ils sont engagés dans un processus de résolution de problème, pour déterminer quel objectif doit être poursuivi : apprendre la chorégraphie, et se donner les outils pour le faire, ou préserver une ambiance de travail agréable.

Encore une fois, la communication verbale s'avère un outil de travail de premier ordre lorsqu'il s'agit d'apprendre un duo chorégraphique. Les besoins de chaque partenaire, tant sur le plan de l'exécution technique que sur celui du processus de travail, doivent être explicitement exprimés et négociés afin de permettre l'éclosion d'un rythme de travail qui convienne aux deux. Pour cela, réguler le tour de parole, c'est-à-dire laisser à chacun la chance de présenter son point de vue, permettrait d'atteindre ce que Cosnier et Vaysse (1997) appellent la félicité interactionnelle.

4.4.8.2 La félicité interactionnelle faciliterait l'adhésion des danseurs à un objectif commun

Chaque danseur jouant un rôle différent, l'évaluation et l'analyse de l'exécution les amèneraient parfois à des conclusions différentes. Encore une fois, l'échange verbal s'avérerait un outil indispensable aux partenaires travaillant ensemble, car en plus de clarifier explicitement leur objectif commun et de décrire leur expérience individuelle de la chorégraphie, l'échange verbal permettrait aux danseurs de partager leur évaluation de l'exécution, d'exprimer leur satisfaction ou leur insatisfaction et, lorsqu'un problème est identifié, d'émettre des hypothèses de solution et de choisir ensemble celle qui semble la plus prometteuse. L'échange verbal assurerait que les danseurs travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun.

Dans le processus de résolution de problème, lorsque plusieurs hypothèses de solution sont avancées par différents danseurs, il semble important que chacun puisse partager sa perception de la situation. D'une part, le partage d'informations apparaît non seulement souhaitable mais essentiel à la compréhension des enjeux techniques et artistiques de la chorégraphie, chaque danseur n'ayant directement accès qu'à une partie des informations, celles que lui fournit son rôle spécifique. D'autre part, il serait plus facile pour un danseur d'adopter le point de vue de son partenaire s'il a eu la possibilité d'émettre le sien. Il serait plus enclin à accepter la proposition de

solution provenant de son partenaire s'il sent que sa propre proposition a bénéficié de toute l'attention qu'elle méritait. Donner à chacun son tour de parole, pour lui permettre d'atteindre la félicité interactionnelle (Cosnier et Vaysse, 1997), serait une stratégie de travail qui éviterait les frictions, favoriserait l'éclosion d'un climat de travail agréable et, surtout, faciliterait l'adhésion des deux partenaires à un objectif commun. Précisons que le tour de parole existe autant dans la communication verbale que dans l'expérimentation corporelle et qu'un danseur a parfois besoin de tester physiquement son hypothèse de solution avant d'adopter celle de son partenaire.

Ici se conclut ce premier chapitre d'analyse de données et d'interprétation des résultats. En résumé, on constate que les danseurs, pour apprendre un duo chorégraphique, utiliseraient des informations de différents types, provenant de différentes sources, qu'ils sélectionneraient, hiérarchiseraient puis confronteraient à celles sélectionnées par leurs partenaires. Ce processus de saisie et de traitement des informations serait associé à celui de la construction d'une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie. Cette représentation guiderait le choix de stratégies d'exécution afin de produire des résultats satisfaisants pour les deux partenaires, et elle accompagnerait les danseurs à toutes les étapes de l'apprentissage d'une chorégraphie, de la première impression jusqu'à l'exécution maîtrisée et l'interprétation. Dans le chapitre qui suit, j'expose plus en détail ces étapes du processus de travail effectuées par des danseurs experts ayant pour tâche d'apprendre un duo chorégraphique, telles qu'elles se sont révélées à l'analyse des données.

CHAPITRE V

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UN DUO CHORÉGRAPHIQUE

Interpréter, c'est reconstruire

Le Moigne (1995)

5.0 Introduction

Le chapitre précédent a présenté certaines données et constats faisant état du processus de saisie et de traitement d'informations effectué par les danseurs qui apprennent un duo chorégraphique. L'analyse des données présente le travail des danseurs comme une quête d'informations servant à la construction d'une représentation de la chorégraphie qui soit la plus claire, la plus détaillée et la plus juste possible. Nous avons également pu constater l'importance du rôle que joue la représentation de la chorégraphie dans le choix des stratégies d'exécution, dans la conduite du mouvement et dans l'évaluation de ses résultats. À la fin du précédent chapitre, nous avons entrevu certaines étapes importantes que les danseurs devaient franchir pour parvenir à la maîtrise du duo chorégraphique. Un second chapitre d'analyse et d'interprétation des données a semblé opportun pour présenter les enjeux propres à chacune des étapes du processus d'apprentissage. Le voici.

Il est difficile, dans un texte qui se lit de manière linéaire, de présenter le caractère cyclique de la construction d'une représentation de la chorégraphie à apprendre, c'est-à-dire le retour constant à la saisie d'informations, à l'élaboration de nouvelles stratégies d'exécution, à l'expérimentation corporelle, à l'évaluation des résultats, à la saisie de nouvelles informations, ainsi de suite jusqu'à l'atteinte d'une maîtrise cognitive (savoir quoi faire) et d'une maîtrise corporelle (pouvoir le faire) de la

chorégraphie. Il est toutefois possible de présenter les différentes opérations qui contribuent à ce processus de construction d'une représentation en les regroupant autour d'étapes importantes qui reviennent constamment lors de l'apprentissage d'un duo chorégraphique. Faute de pouvoir faire autrement, ces étapes sont présentées ici de manière linéaire, dans un ordre qui respecte toutefois une certaine logique dans le processus d'apprentissage, certaines opérations devant s'effectuer avant d'autres.

La figure 5.1 présente les étapes importantes du processus d'apprentissage d'une chorégraphie. On y voit que, tel que décrit au chapitre précédent, la représentation de la chorégraphie se construit à partir des différentes sources d'information disponibles aux danseurs. Cette représentation détermine le choix des stratégies d'exécution qui guideront à leur tour l'exécution de la chorégraphie. Le résultat de l'exécution sera évalué, à l'aide de différents indicateurs de réussite, afin de déterminer si elle est réussie ou non. Si l'exécution est considérée comme non réussie, un problème est détecté et un processus de résolution de problème est déclenché selon deux possibles systèmes de traitement de l'information, tel que décrits par Evans (2005). La résolution de problème peut se faire par un processus soit intuitif, si les danseurs trouvent une solution sans être conscients des moyens utilisés pour y parvenir, soit raisonné, s'ils procèdent par une analyse consciente des données du problème, c'est-à-dire en identifiant les sources du problème et en appliquant la solution qui en découle.

Qu'elle soit obtenue par un processus de résolution de problème intuitif ou raisonné, la solution adoptée ajoute des informations qui, à leur tour, contribuent à la construction, ou à la transformation, de la représentation de la chorégraphie. Ainsi, cette boucle se répétera, parfois maintes et maintes fois, jusqu'à ce que les indicateurs de réussite déterminent que l'exécution est réussie. La stratégie d'exécution retenue de même que la représentation de la chorégraphie s'en trouveront alors validées et

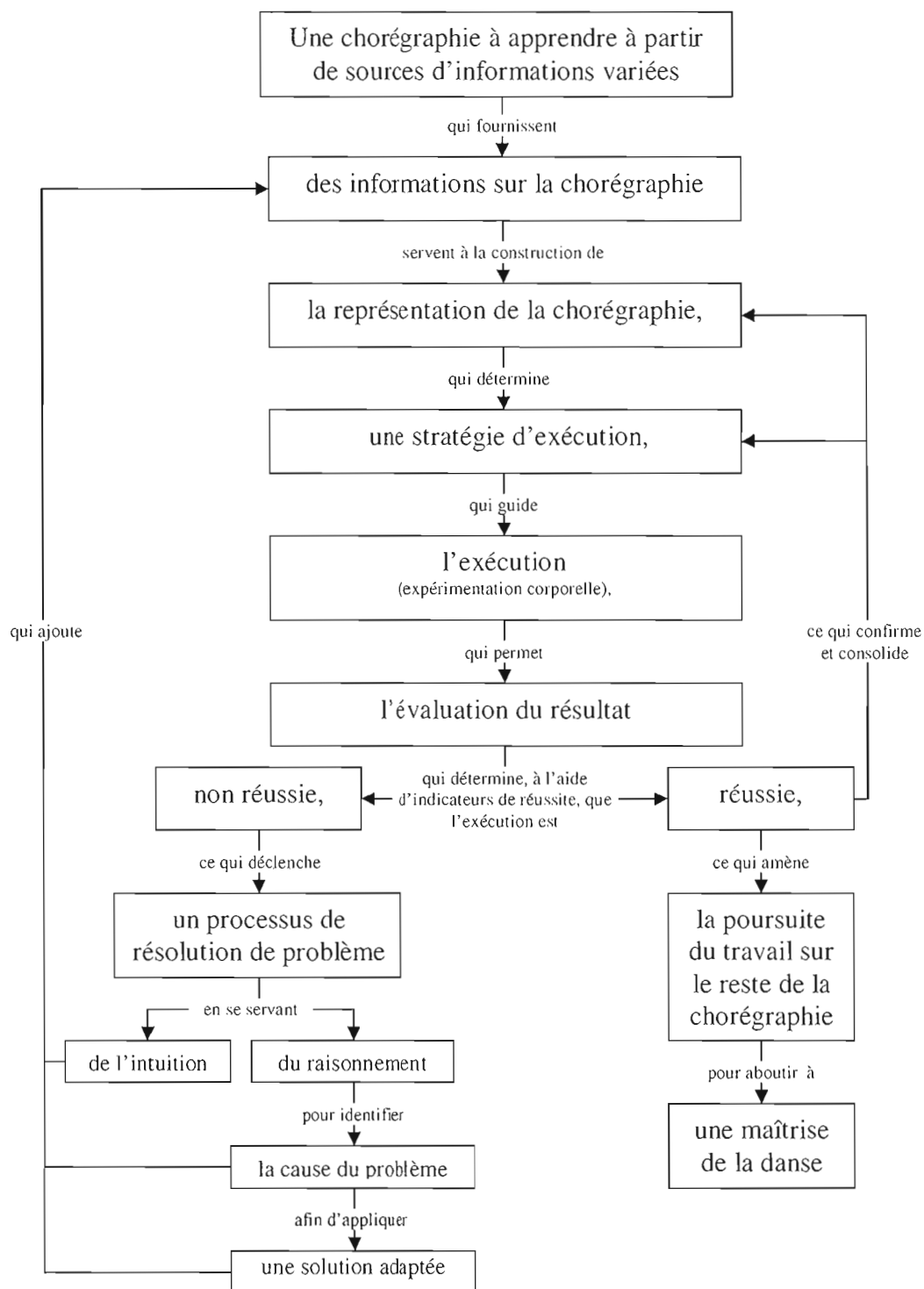


Figure 5.1 Étapes du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique.

consolidées. Après quoi les danseurs pourront poursuivre leur travail en s'attaquant au prochain problème présenté par la chorégraphie, jusqu'à l'atteinte de la maîtrise de la danse, ce qui demeure l'objectif ultime du processus d'apprentissage par des danseurs interprètes.

Les grandes étapes du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, tel que révélées par les données de cette recherche, pourraient être définies comme suit : 1) élaborer une représentation globale de la tâche à accomplir ; 2) fragmenter la chorégraphie afin de mieux l'appréhender ; 3) apprendre la chorégraphie en l'exécutant ; 4) évaluer l'exécution de la chorégraphie ; 5) choisir l'approche de résolution de problème appropriée ; 6) identifier la source du problème et appliquer la solution en découlant ; et 7) atteindre la maîtrise de la chorégraphie pour mieux l'interpréter.

5.1 Élaborer une représentation globale de la tâche à accomplir

Dès le moment où ils ont été approchés pour faire partie de ce projet de recherche, les danseurs se sont immédiatement positionnés par rapport à la chorégraphie à apprendre. Tous connaissaient la réputation dont jouissait le chorégraphe Lar Lubovitch dans le milieu de la danse, et quelques-uns avaient déjà vu la chorégraphie *Fandango* à la télévision. Chacun connaissait le partenaire avec qui il ou elle allait danser et les conditions dans lesquelles le travail serait fait. Avant de commencer concrètement le travail en studio, les danseurs avaient déjà établi un rapport affectif avec la tâche à accomplir, en ce sens qu'ils se disaient enthousiaste à l'idée d'apprendre cette chorégraphie, avec ce partenaire, dans ce contexte de travail.

Le processus de travail en studio a débuté, pour tous les couples de danseurs, par un visionnement complet de l'extrait chorégraphique à apprendre afin d'avoir une idée générale des enjeux techniques et artistiques de l'œuvre. Dès ce premier contact avec

l'œuvre, les danseurs se formeraient une impression « première », ce que Matlin (2005) définit comme étant une représentation approximative instruite par des expériences antérieures du danseur. Cette première impression, précise l'auteur, influence la saisie d'informations à venir puisqu'on aura tendance à ne retenir que les informations en accord avec cette représentation. Il semble qu'effectivement, ce premier contact avec l'œuvre laisserait chez les danseurs une empreinte durable sur la représentation globale de la tâche à accomplir. Dès cette étape, ils ont cerné les difficultés à surmonter et anticipé un plaisir à danser la chorégraphie.

La figure 5.2 présente les différents paramètres dont les danseurs tiendraient compte pour se constituer une première impression de la tâche, et elle identifie différentes opérations – influencées par cette première impression – qui servent à l'élaboration d'une représentation globale de la tâche à accomplir. La première impression serait constituée par les danseurs à partir de différents paramètres entourant le projet d'apprentissage : la chorégraphie à apprendre, le partenaire avec qui danser, le contexte dans lequel s'effectuera le travail (lieu, durée, etc.), la valeur artistique qu'ils attribuent à l'œuvre, la réputation du chorégraphe, les difficultés perçues et le plaisir anticipé à danser la chorégraphie. Cette première impression influencerait à son tour les différentes opérations effectuées par les danseurs pour élaborer une représentation globale de la tâche à accomplir avant que ne commence le processus d'apprentissage. Ces opérations seraient : 1) identifier l'objectif de travail; 2) évaluer le temps alloué pour réaliser la tâche et estimer le degré de réussite attendu; 3) apprécier sa capacité à surmonter les difficultés perçues; et 4) vérifier sa motivation à effectuer la tâche.

5.1.1 Identifier l'objectif de travail : reproduire une chorégraphie existante

Les danseurs qui travaillent en studio peuvent rencontrer trois types de situation : 1) une situation de création dans laquelle les mouvements à exécuter ne sont pas encore déterminés mais sont en voie de le devenir; 2) une situation d'improvisation dans

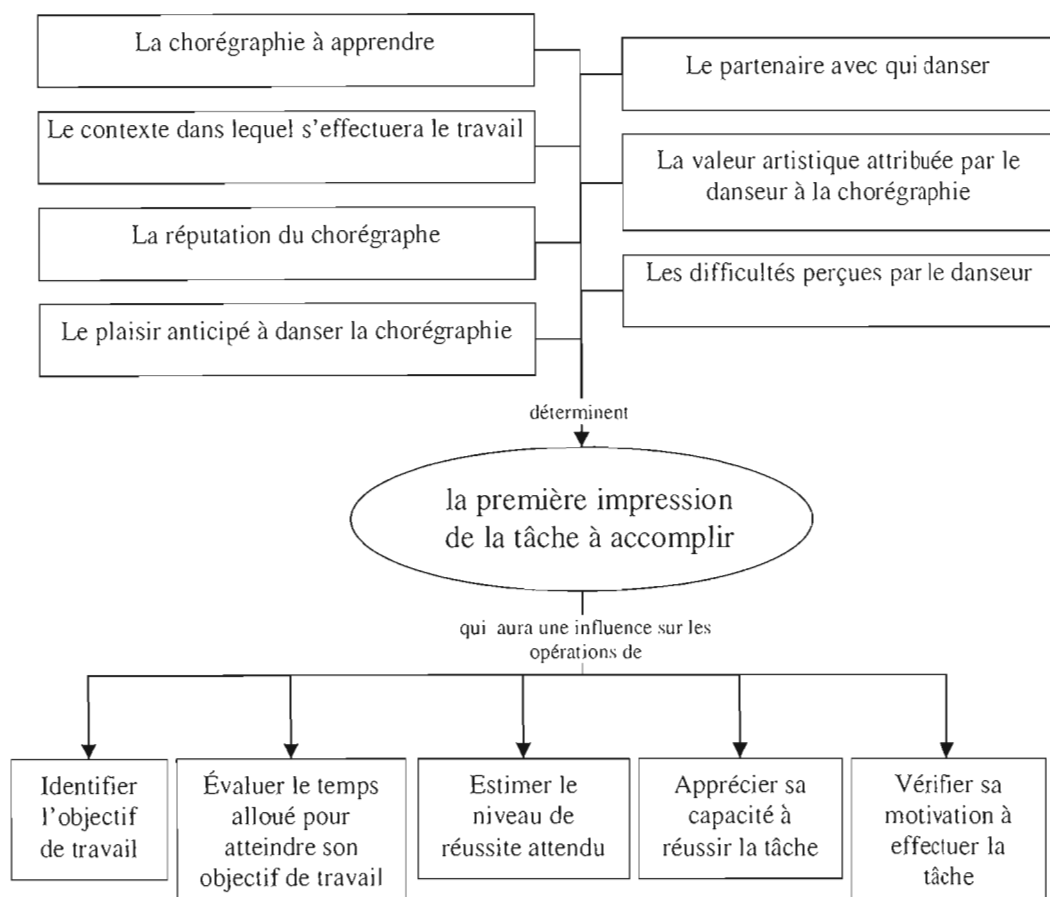


Figure 5.2 Relation entre les paramètres déterminant la première impression de la tâche à accomplir et les opérations à venir qui en seront influencées.

laquelle les mouvements à faire ne sont jamais déterminés d'avance, le choix se faisant spontanément au moment de l'exécution; 3) une situation de reproduction d'une chorégraphie existante à partir d'un modèle interne, ou représentation, qui, indiquent Cadopy et Bonnery (1990), détermine à l'avance les mouvements à exécuter. Dans les entrevues effectuées auprès des danseurs participant à cette recherche, ceux-ci ont établi une distinction claire entre ces différents types de situation, et ils ont facilement identifié celle dans laquelle ils allaient travailler : reconstruire une chorégraphie existante.

Lorsqu'ils doivent reproduire une chorégraphie, les danseurs reconnaissent que l'objectif est préalablement établi et qu'ils n'ont d'autres choix que d'employer, ou de développer, les moyens nécessaires pour l'atteindre. Autrement dit, ils ne peuvent se dérober devant une difficulté et doivent utiliser toutes les ressources à leur disposition pour résoudre les problèmes rencontrés. Il s'agit de « mouler deux corps à ce résultat-là » (MD-1, 24:08), explique Mélanie en entrevue.

Pour Annik H., la reproduction d'une œuvre existante implique une certaine responsabilité de la part du danseur qui la reprend : « Dans une création, on n'a pas à imiter, à être pareil à ce que l'on voit sur la vidéo. Si ça ne marche pas, on peut proposer une autre idée. Dans une chorégraphie [existante], on a une volonté de rendre justice au travail qui est là. » (AH-2, 53:22) Annik H. explique aussi que la marge de manœuvre pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés serait réduite lors de la reproduction d'une œuvre existante (AH-2, 52:16), comme si, devant les problèmes que lui posent la chorégraphie, elle devait s'accommoder des solutions que d'autres interprètes ont trouvées lors de la création d'origine plutôt que de trouver ses propres solutions.

En plus des contraintes propres à la reproduction d'une chorégraphie existante, les danseurs étaient également conscients de celles imposées par l'échéancier et par le degré de réussite attendu.

5.1.2 Évaluer le temps alloué pour réaliser la tâche et estimer le degré de réussite attendu

Un des facteurs qu'il semble important de considérer pour l'atteinte d'un objectif établi est le temps alloué pour y parvenir. Cette contrainte aurait une incidence sur le degré de réussite attendu et sur le niveau de stress vécu pour y arriver. Mario, en particulier, s'est avéré sensible à cet aspect du travail dès le premier visionnement de

la chorégraphie. « C'est comme le tic tac. Le temps commence déjà », a-t-il dit en riant, puis il a ajouté : « On commence le travail plus rapidement. On regarde les choses à apprendre, mais on est pressé par le temps. Parce que ça, c'est ton cadre. Ça, c'est ta tâche. En trois répétitions, tu dois apprendre ça. » (MR-2, 4:00) Une des caractéristiques de l'expertise, rappellent Matlin (2005) et Novick et Bassok (2005), est de parvenir à circonscrire correctement le problème ce qui, pour Mario, correspondrait à reconnaître autant l'enjeu de la chorégraphie à maîtriser que le temps alloué pour y parvenir. Il ne faisait aucun doute pour lui qu'ils étaient capables de « toujours trouver la solution pour tout. C'est juste le temps » qui limite l'atteinte d'un résultat attendu (MR-2, 1:08:45). Avec suffisamment de temps, tout objectif lui semblait atteignable.

Tout comme Mario, Mélanie mentionne l'importance du facteur temps en faisant une réflexion sur le rapport qui existe entre la définition d'une tâche et l'échéancier pour l'accomplir. Rappelons que Mélanie et son partenaire travaillaient dans un contexte d'observation préliminaire, en préparation à la collecte de données, et que, pour eux, les paramètres de travail n'avaient pas encore été bien définis. Il leur avait été demandé d'apprendre un extrait de la chorégraphie sans que leur soit précisé la longueur. En entrevue, Mélanie explique la difficulté que cette situation a provoquée :

Comme on ne savait pas ce qu'on devait apprendre, on ne savait pas trop quel était le niveau, tu sais... Parce que si on avait beaucoup beaucoup beaucoup de choses à apprendre, on aurait été plus en surface. Si on n'avait pas beaucoup de choses à apprendre et qu'on avait deux heures pour le faire, on aurait travaillé plus en profondeur pour chaque chose. C'est très complexe, l'apprentissage d'une chorégraphie parce que si, admettons, on prenait porté par porté pour aller jusqu'à un genre de perfection, on aurait pris toute la journée pour faire deux portés. (MD-1, 54:08)

Pour Mélanie, le degré de réussite attendu et le temps alloué pour l'atteindre étaient des paramètres indissociables. Le degré de réussite attendu s'ajusterait au temps alloué pour y arriver, et vice versa.

Pour les autres danseurs participants, les outils de collecte de données étaient stabilisés, la consigne était plus claire mais, encore là, l'échéancier de travail et le degré de réussite attendu se sont avérés liés l'un à l'autre. Un premier couple, Anik B. et Mario, avait un extrait de cinq minutes à apprendre à l'intérieur d'une douzaine d'heures de répétition, jusqu'à l'atteinte d'un degré de maîtrise qu'il leur apparaissait satisfaisant³⁶. Pour eux, le processus de travail à la fin de l'échéancier prévu s'est terminé par un constat d'échec, car ils n'avaient pas atteint un degré de satisfaction suffisamment élevé pour différentes raisons : soit l'extrait chorégraphique à apprendre était trop long, soit le temps alloué pour y parvenir était trop court, soit le degré de maîtrise souhaité était trop élevé, tous ces paramètres étant liés les uns aux autres, comme des vases communicants. Il a fallu ajouter plusieurs heures de répétition avant d'atteindre l'objectif fixé. Pour les deux autres couples, l'extrait chorégraphique à apprendre a été révisé à trois minutes, et il a été plus facile pour eux d'atteindre ce nouvel objectif à l'intérieur de l'échéancier établi.

Les danseurs ont également précisé que le degré de réussite attendu, une exécution assez satisfaisante pour faire l'objet d'une présentation publique, était une notion qui laisse la place à l'interprétation. Aucun d'entre eux n'a senti que le travail d'apprentissage de l'œuvre était terminé à la fin de l'échéancier. Ils ont plutôt eu l'impression d'être parvenu à un degré de maîtrise suffisamment élevé pour commencer une autre étape du processus de travail, celle de l'exploration de la chorégraphie, c'est-à-dire la mise au jour de tout le potentiel artistique de l'œuvre, comme l'appelle Marc (MB-1, 32:16). Même si un degré de maîtrise peut être

³⁶ Il leur fallait s'imaginer pouvoir présenter le fruit de leur travail lors d'une hypothétique présentation publique.

atteint, l'apprentissage d'une œuvre ne serait donc jamais terminé puisque, tel que le souligne Sandra (SL-1, 4:33), une œuvre révèle toujours de nouvelles couches d'interprétation.

L'atteinte d'un résultat satisfaisant à l'intérieur d'un échéancier établi dépendrait d'autres facteurs, entre autres de l'estimation que les danseurs font des difficultés que présente l'apprentissage de la chorégraphie, de même que l'appréciation qu'ils font de leur capacité à les surmonter.

5.1.3 Apprécier sa capacité à surmonter les difficultés perçues

Dès le premier visionnement de la chorégraphie et, donc, avant même d'en faire l'expérimentation corporelle, les danseurs apprécieraient le degré de difficulté que comporte l'œuvre et leur capacité à surmonter ces difficultés. Encore ici, leur expertise s'est manifesté dans leur capacité à bien cadrer le problème (Matlin, 2005 ; Novick et Bassok, 2005). Par exemple, Anik B. dit que chaque fois qu'elle observe pour la première fois une chorégraphie à apprendre, elle s'interroge sur sa capacité à la danser (AB-2, 3:12). Une première analyse des difficultés techniques que comportait *Fandango* lui a indiqué qu'elle serait capable d'en réussir l'exécution mécanique (AB-2, 3:12), mais que la difficulté se situerait pour elle au plan de la mémorisation. Anik B. explique que beaucoup de mouvements de *Fandango* ne lui étaient pas familiers et qu'elle ne pouvait donc pas s'appuyer sur ses expériences antérieures pour accélérer la mémorisation (AB-1, 42:28). Elle y trouvait peu de mouvements génériques (mouvements standards faisant partie du vocabulaire habituel du danseur) qu'elle aurait pu facilement identifier et automatiquement exécuter. Chaque mouvement non familier, comme l'indique Bonnet (1990), devait être minutieusement décortiqué et chaque détail isolé pour comprendre comment l'exécuter dans sa globalité.

De même, Mario explique en entrevue ce qui peut arriver lorsqu'il observe pour la première fois une œuvre qu'il doit apprendre : « Je vois quelque chose qui me surprend et qui me ferait dire que c'est très difficile. Ça, ça peut aussi décourager. » (MR-2, 11:40) Mario se sert de sa première impression de l'œuvre pour identifier les obstacles qu'il aura à surmonter, et le degré de difficulté qu'il perçoit aura un impact sur sa motivation à affronter la tâche. En entrevue, Mario reconnaît avoir vécu une frustration face au travail d'apprentissage de *Fandango*, qui n'allait pas aussi vite que ce qu'il avait anticipé (MR-2, 40:31), ce qui a exigé une réévaluation du temps de répétition nécessaire. D'autres participants, tout aussi expérimentés, ont admis avoir fait une mauvaise évaluation des difficultés à surmonter pour accomplir la tâche. Par exemple, Sandra dit avoir été surprise par la difficulté que comportait un porté alors que sa première impression avait été qu'il n'était pas vraiment compliqué à faire (SL-2, 53:00). Si l'on se réfère à ces deux derniers témoignages, les difficultés liées au processus d'apprentissage de la chorégraphie, telle que les danseurs se les représentaient à partir d'une première impression, ont dû être réévaluées en cours de route. Plus loin dans le texte, nous verrons comment un écart entre l'expérience anticipée et l'expérience vécue peut entraîner un sentiment d'échec.

Comme l'affirme Famose (1991), le rapport entre les difficultés anticipées et la capacité des individus à les surmonter aurait une incidence importante sur leur motivation à effectuer la tâche, et cette motivation, à son tour, affecterait la réalisation de la tâche.

5.1.4 Vérifier sa motivation à effectuer la tâche

Berbaum (1995) avance que la valeur qu'un apprenant accorde à la tâche influence grandement son degré d'investissement à la réaliser. Le rapport affectif qu'un danseur entretient avec la chorégraphie, son degré de motivation à la danser, aurait donc une incidence sur son travail. La motivation du danseur pourrait aussi être

proportionnelle à la valeur artistique qu'il accorde subjectivement à l'œuvre, et cela, dès le premier visionnement, comme l'affirme Mario : « Pour tous les danseurs d'expérience, après quelques secondes, tu sais déjà qu'est-ce qui va arriver. Tu peux immédiatement évaluer si tu vas aimer faire ça. » (MR-2, 14:55) Puis il explique comment sa motivation influence sa façon de travailler :

Si tu aimes quelque chose, tu vas l'apprendre. C'est l'adrénaline : tu veux ! Parce que parfois, on apprend avec la vidéo des rôles qui ne sont pas intéressants. En tant que danseur professionnel, tu dois les apprendre, mais peut-être que ça prend beaucoup de temps parce que tu le prends un peu à la légère. (MR-2, 12:11)

De même, la motivation des danseurs à faire un duo serait liée au rapport affectif que chacun entretiendra avec son partenaire. Le fait de travailler ensemble impliquerait un niveau de socialisation qui aurait une incidence sur le processus de travail en soi et, donc, sur l'atteinte de l'objectif, comme l'explique Anik B. en entrevue :

Quand tu travailles avec quelqu'un, il faut que tu aies envie d'être là, que tu aies envie de travailler avec la personne. Si tu n'as pas envie d'être là, si tu n'as pas envie de travailler avec la personne, si tout ce qui t'intéresse, c'est de faire des solos, déjà, en partant, ça met comme une espèce de... pas de barrière... une espèce de conflit entre les deux personnes, et ce n'est pas du tout ce qui devrait arriver quand on travaille en duo. (AB-1, 10:24)

Pour Anik B., le travail de partenaire nécessiterait autant le désir de danser avec l'autre que celui de danser l'œuvre. On a vu au chapitre précédent que les danseurs cherchaient à préserver une ambiance de travail agréable, et tous ont insisté, lors des entrevues, sur le plaisir que leur procure un rapport de travail intimement vécu avec un partenaire. Pour Peter, « the greater the level of intimacy, the more enjoyable it is³⁷ » (PT-1, 3:55). Par ailleurs, Annik H. (AH-1, 5:19) et Mario (MR-1, 05:43) ont, chacun à leur façon, comparé le travail de partenaire à un travail d'équipe, et pour Annik H., il est plus sécurisant d'affronter le public à deux que seule (AH-1, 5:04). Il

³⁷ « Plus grand est le degré d'intimité, plus grand est le plaisir. »

y aurait donc un lien de solidarité important qui se créerait à partir du moment où les partenaires travaillent ensemble. Ce lien les motiverait à affronter les difficultés anticipées lors de l'accomplissement de la tâche.

5.1.5 Synthèse partielle

L'analyse des données amène à faire certains constats concernant la représentation globale de la tâche à accomplir, tâche que l'on pourrait schématiser ainsi : apprendre telle chorégraphie, avec tel partenaire, dans tel contexte. De plus, la première impression de la chorégraphie aurait une incidence importante sur le processus de travail à venir, et ce, de plusieurs manières :

- 1) Les danseurs seraient conscients que la reproduction d'une œuvre existante se réfère à une situation de travail différente de celle impliquant un processus de création ou d'improvisation. L'objectif étant fixé, les danseurs ne pourraient se dérober face aux difficultés rencontrées. Ils auront à utiliser toutes les ressources à leur disposition pour atteindre l'objectif établi.
- 2) La tâche à accomplir se situerait à l'intérieur d'un cadre délimité par le résultat à atteindre et le temps alloué pour l'atteindre, toute chorégraphie pouvant être apprise si suffisamment de temps est alloué.
 - a) Le danseur, avant même d'en faire l'expérimentation corporelle, identifierait les difficultés que présente la chorégraphie et évaluerait sa capacité à les surmonter, tant celles liées à l'exécution technique que celles associées à la mémorisation. Il serait important pour le danseur de faire une bonne évaluation des difficultés que présente la chorégraphie et de sa capacité à les surmonter puisqu'un processus de travail s'avérant plus difficile et prenant plus de temps que prévu pourrait entraîner un sentiment d'échec, ce qui serait démotivant.
 - b) Le plaisir anticipé à accomplir la tâche, ou la valeur que le danseur lui accorde, aurait une grande incidence sur la motivation du danseur à

l'accomplir et sur son degré d'investissement dans le travail, conditions importantes à la réussite.

On pourrait associer le processus d'élaboration d'une représentation globale de la tâche à accomplir à une « préanalyse » de l'œuvre à apprendre, terme qu'utilise Dubé (2006) en décrivant le travail des musiciens. Par ailleurs, une fois la première impression de la chorégraphie établie, les danseurs s'engageraient dans l'apprentissage des mouvements en commençant par la fragmentation de la chorégraphie afin de mieux l'appréhender.

5.2 Fragmenter la chorégraphie afin de mieux l'appréhender

Avant de faire une première exécution d'une séquence de mouvements, les danseurs saisiraient juste assez d'informations factuelles pour mémoriser les actions à entreprendre, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Pour les danseurs, cette ébauche de représentation de la chorégraphie, même incomplète ou erronée, serait nécessaire pour esquisser un premier mouvement, comme l'explique Peter : « A lot of time, you've got to try it the wrong way and then, feel that it's wrong and go back to the video and then you are ready for the keys³⁸. » (PT-2, 35:50) Un premier essai procurerait aux danseurs un supplément d'informations et davantage de précisions. Autrement dit, la prise d'informations initiale produirait une exécution qui, à son tour, instruirait la prise d'informations subséquente.

Une des stratégies de travail utilisées par les danseurs pour apprendre une chorégraphie a été celle de fragmenter cette dernière afin d'appréhender plus facilement l'énorme volume d'informations qu'elle présente. Matlin (2005) dirait qu'il procède en subdivisant la tâche globale en sous-tâches qui deviennent à leur tour autant d'objectifs à atteindre parallèlement, c'est-à-dire sans que ces derniers soient

³⁸ « Souvent, il faut essayer de la mauvaise façon pour réaliser qu'on se trompe pour ensuite retourner regarder la vidéo et saisir plus d'indices. »

atteints selon l'ordre séquentiel de la chorégraphie. Les données de la recherche identifient trois différentes façons utilisées par les danseurs pour fragmenter la chorégraphie afin de mieux l'appréhender. Les danseurs vont : 1) diviser la chorégraphie en séquences de mouvements (segments temporels); 2) isoler les composantes de la chorégraphie (gestuelle, rythme, espace, interprétation, etc.); et 3) décortiquer les mouvements globaux en actions et en micro-actions (unités de mouvements de plus en plus petites).

5.2.1 Diviser la chorégraphie en séquences de mouvements

Tous les couples de danseurs, au début du processus de mémorisation, ont cherché à diviser la chorégraphie en ce qu'on appelle dans le métier des séquences de mouvements, dont la durée était variable, ce qu'explique Mario : « On essaie de couper le pas de deux en quelques sections. On divise peut-être toutes les quinze, trente secondes. » (MR-2, 15:58) Au début du processus, ces séquences sont relativement courtes mais, à mesure que le travail avance, les séquences sont intégrées en des séquences de plus en plus longues et de plus en plus complexes jusqu'à devenir, finalement, la chorégraphie dans sa globalité.

La fragmentation d'une chorégraphie en segments temporels serait nécessaire à cause des caractéristiques de la mémoire de travail qui ne pourrait retenir qu'un nombre limité d'unités d'information (Baddeley, 1986). Après une certaine quantité d'informations mémorisées, l'ajout de nouvelles informations provoquerait la perte des informations retenues jusque-là, un phénomène dont les danseurs semblent conscients, comme le décrit Mario : « C'est comme quand tu construis une maison : une première brique, c'est la première section, deuxième brique, troisième brique, parce que je ne veux pas apprendre les dix briques, puis après, oublier ce qui arrive dans la première brique. » (MR-2, 28:12). Il serait inutile d'apprendre des segments chorégraphiques trop longs, puisqu'ils seraient oubliés avant d'être mémorisés. Les danseurs doivent stocker dans leur mémoire à long terme la séquence sur laquelle ils

travaillent, grâce à des stratégies de rétention comme la répétition, avant de passer à l'apprentissage de la séquence de mouvements suivante.

Il faut toutefois noter que les danseurs divisent la chorégraphie en entités temporelles significatives en ce sens que le segment à mémoriser est défini selon une logique d'exécution. En effet, comme le disait Anik B. en entrevue, il est difficile de quantifier la durée d'une séquence de mouvements mais chacune comporte des phases essentielles puisque « toujours dans un mouvement, tu as une préparation, le mouvement se fait et puis tu as un finale... qui s'enchaînent. » (AB- 1, 49:00) C'est à la conclusion et non en plein milieu d'une séquence de mouvement que s'arrête la mémorisation.

La mémorisation d'une séquence chorégraphique ne se traduirait toutefois pas toujours par une exécution réussie des mouvements mais plutôt par une compréhension des actions à poser, comme le rapporte Mélanie en entrevue : « On sait qu'en ayant un mouvement plus ou moins bien, une fois ou deux, on peut passer aux mouvements suivants. Après, on revient en faisant toute une séquence de mouvements et on voit ce qu'il nous reste à faire. » (MD, 55:39) Cette approche est confirmée par le témoignage de Mario : « Si on est capable de faire les trente premières secondes sans arrêter, sans vraiment oublier, même si ce n'est pas complètement réussi, on peut continuer. » (MR-2, 46:58) Les danseurs prioriseraient la maîtrise cognitive (savoir quoi faire) pour s'attaquer ensuite à la maîtrise corporelle (pouvoir le faire).

On pourrait associer la fragmentation de la chorégraphie en segments temporels à un processus d'apprentissage en surface, les danseurs se contentant souvent d'une idée superficielle mais globale de la gestuelle. Une autre approche, subséquente à la première, pourrait être associée à un processus d'apprentissage en profondeur. En

effet, la chorégraphie comporte plusieurs composantes, telles la gestuelle, la musicalité, l'utilisation de l'espace et l'interprétation, dont les danseurs doivent tenir compte simultanément. Si ces derniers ne peuvent mémoriser des segments chorégraphiques trop longs, ils ne peuvent non plus appréhender immédiatement toutes les composantes contenues dans chaque segment chorégraphique. Ils les isoleraient pour mieux les appréhender.

5.2.2 Isoler les différentes composantes de la chorégraphie

Une chorégraphie comporte de nombreuses composantes qui font partie intégrante de la chorégraphie (Kimmerle et Côté-Laurence, 2003) mais qui sont abordées séparément par les danseurs au début du processus d'apprentissage. Une fois les actions à entreprendre mémorisées, les danseurs s'attarderaient à la vitesse d'exécution, au rapport avec la musique, à la direction selon laquelle ils doivent orienter leur corps, à la trajectoire dans laquelle ils doivent se déplacer, de même qu'au rapport spatial qu'ils doivent entretenir avec leur partenaire, à la qualité du mouvement, au niveau d'énergie, etc. L'interprétation, c'est-à-dire la modulation, les nuances, les couleurs à apporter à chaque moment, serait une autre composante dont les danseurs voudront tenir compte à un moment du processus d'apprentissage de la chorégraphie. En entrevue, Peter parle de niveau de rigidité dans le corps, de fluidité, d'abandon, de tension (PT-2, 22:22), toutes des composantes – il est difficile de parler ici de détails – qui seraient aussi importantes que la gestuelle elle-même.

Mario, pour décrire la distinction qu'il fait entre les différentes composantes de la chorégraphie, se sert de l'analogie de la table de mixage (*audio mixer*) :

Au début, on est à zéro, on ne sait rien. Comme un volume, on commence à allumer tous les boutons (il fait semblant d'ajuster différents boutons). OK, on est rendu ici avec la musicalité. Quand je comprends, je suis presque à 90 % de ce que je dois faire musicalement. Après ça arrive la technique; avec la technique, maintenant, je suis à 70 %, donc je comprends la mécanique de tous les portés, pas complètement mais presque. (MR-1, 1:14:32)

Par cette analogie, Mario démontre qu'il avait abordé simultanément les différentes composantes de la chorégraphie mais à des niveaux de maîtrise différents.

Les danseurs intégreraient séparément les différentes composantes à l'ensemble de la chorégraphie. Par exemple, en répétition, Sandra propose de faire la chorégraphie avec la musique, à quoi Marc a répondu préférer « juste penser à l'espace » (S&M J3, 13 h 27). La composante sur laquelle chaque danseur voudra prioritairement se concentrer dépendrait donc de préférences individuelles, et celle sur laquelle les danseurs travailleront d'abord ferait l'objet d'une négociation entre eux.

L'attention portée sur une composante particulière aurait un impact sur la maîtrise d'autres aspects de la chorégraphie et peut même, selon Schmidt (1993), entraîner une baisse temporaire de la performance. Ainsi, Annik H. et Peter, voulant tenter l'exécution d'une longue séquence chorégraphique, se sont donné comme consigne de se concentrer sur la musique, « quitte à ne pas finir les mouvements », comme le dit Annik H. (A&P J4, 9 h 59). Ils s'attendaient donc à ce que l'ajout de la composante musicale se fasse au détriment de la composante mécanique. Encore là, les caractéristiques de la mémoire de travail (Baddeley, 1986) limitent la quantité d'informations que les danseurs peuvent porter à leur attention. Il leur faut choisir la composante sur laquelle ils dirigeront leur attention jusqu'à ce que cet aspect de la chorégraphie soit intégré et exige moins d'attention.

En plus des différentes composantes que les danseurs doivent aborder et maîtriser séparément, la nécessité de comprendre les enjeux techniques et artistiques d'une œuvre exige qu'ils connaissent le détail de chaque mouvement. Cette approche de l'apprentissage de la chorégraphie les amènerait à décortiquer chaque mouvement en actions et en micro-actions.

5.2.3 Décortiquer les mouvements globaux en actions et en micro-actions

Nous avons vu plus haut que la chorégraphie est divisible en séquences de mouvements qui comporteraient, par définition, plusieurs mouvements. Chaque mouvement est à son tour divisible en plusieurs actions. Ainsi, pour effectuer un saut, un danseur doit plier les jambes, pousser le plancher, donner à son corps une configuration particulière, absorber la chute en pliant à nouveau les jambes, etc. Jusqu'à ce niveau de fragmentation, on pourrait dire que les actions demeurent des informations factuelles, explicitement perceptibles sur l'image vidéo. À partir de là, d'autres actions, moins visibles mais tout aussi nombreuses et déterminantes, doivent être accomplies.

On appellera micro-actions tous les petits gestes, appuis subtils, signaux discrets, transferts de poids mesurés, ajustements posturaux infimes, bref, toutes ces opérations essentielles à la réussite de l'exécution d'un mouvement mais imperceptibles pour l'observateur externe, parfois même pour celui qui les effectue. En effet, lorsqu'on demande à un danseur de décrire ce qu'il fait pour supporter sa partenaire, à part le fait de la prendre par la taille et de la soulever, souvent il ne sait que dire de plus. L'expertise, en danse comme dans d'autres domaines, se situerait dans ces détails, rappellent Schön (1983) et Vermersch (2003).

Ainsi, pour surmonter des difficultés liées à l'exécution d'un mouvement, les danseurs s'entendent souvent pour le décortiquer en détail, ce que décrit Sandra : « Marc, il voulait toujours arrêter le rythme du travail et décortiquer pour être plus sécuritaire, pour ne pas manquer d'étapes. Je comprends que lui, il a besoin de faire ça pour vraiment savoir où je mets mes mains, quand est-ce que je les change, tout ça. » (SL-2, 49:35) Certains danseurs seraient donc plus enclins que d'autres à décortiquer le mouvement, mais même ceux pour qui l'analyse minutieuse n'est pas

une préférence individuelle s'y résigneraient à un moment ou un autre du processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, comme en témoigne Annik H. :

J'ai l'habitude quand même de décortiquer. Ce n'est pas ce que je préfère, en fait, mais parce qu'il y a toujours des moments où ça ne fonctionne pas, évidemment, ça me confronte et là, on tombe dans la mécanique : où on met les mains et tout ça. On fait ce travail d'intellectualiser, de détailler les choses. (AH-1, 1:11:39)

On note dans ce témoignage que le fait de décortiquer la chorégraphie serait parfois associé à l'intellectualisation du travail des danseurs, processus qui est ressenti péjorativement aux yeux de plusieurs d'entre eux, opposant cette approche au travail plus physique, plus senti, plus intuitif, comme nous le verrons plus loin. Ces derniers témoignages confirment toutefois que ce sont les détails, la finesse du grain, pour emprunter l'expression à Vermersch (2003), qui permettent aux danseurs de réussir leur exécution.

Rappelons que tout processus de fragmentation de la tâche globale en sous-tâches, que ce soit en séquences temporelles, en composantes (gestuelle, rythme, espace, interprétation, etc.) ou en sous-actions, comporte un processus inverse, le *chunking* en psychologie cognitive, dont Matlin (2005) rappelle la nécessité et l'importance pour relier en un seul objet cognitif plusieurs éléments d'une même tâche.

5.2.4 Synthèse partielle

Pour appréhender l'énorme quantité d'informations contenue dans la chorégraphie qu'ils doivent apprendre, les danseurs fragmenteraient la chorégraphie de différentes façons, tel que présentées à la figure 5.3 :

- 1) Les danseurs diviseraient la chorégraphie en segments temporels, des séquences de mouvements dont la durée serait limitée par la quantité d'informations que la mémoire de travail peut retenir en même temps. Les danseurs se contenteraient, dans un premier temps, d'une représentation ébauchée du mouvement à

mémoriser (savoir quoi faire), d'un apprentissage en surface de la chorégraphie, avant de passer à la mémorisation du mouvement suivant.

- 2) Les danseurs isoleraient certaines composantes de la chorégraphie pour les appréhender séparément. Après s'être d'abord concentrés sur la gestuelle, ils s'attarderaient à la musicalité, aux déplacements dans l'espace ou à l'interprétation (la liste n'est pas exhaustive), dans un ordre de priorité qui refléterait leurs préférences personnelles.
- 3) Les danseurs, pour réussir l'exécution de la chorégraphie, décortiqueraient chaque mouvement en actions et en micro-actions afin d'en comprendre les enjeux techniques et artistiques. C'est habituellement dans le détail que se trouve la clé de la réussite de l'exécution et de l'interprétation de l'œuvre artistique.

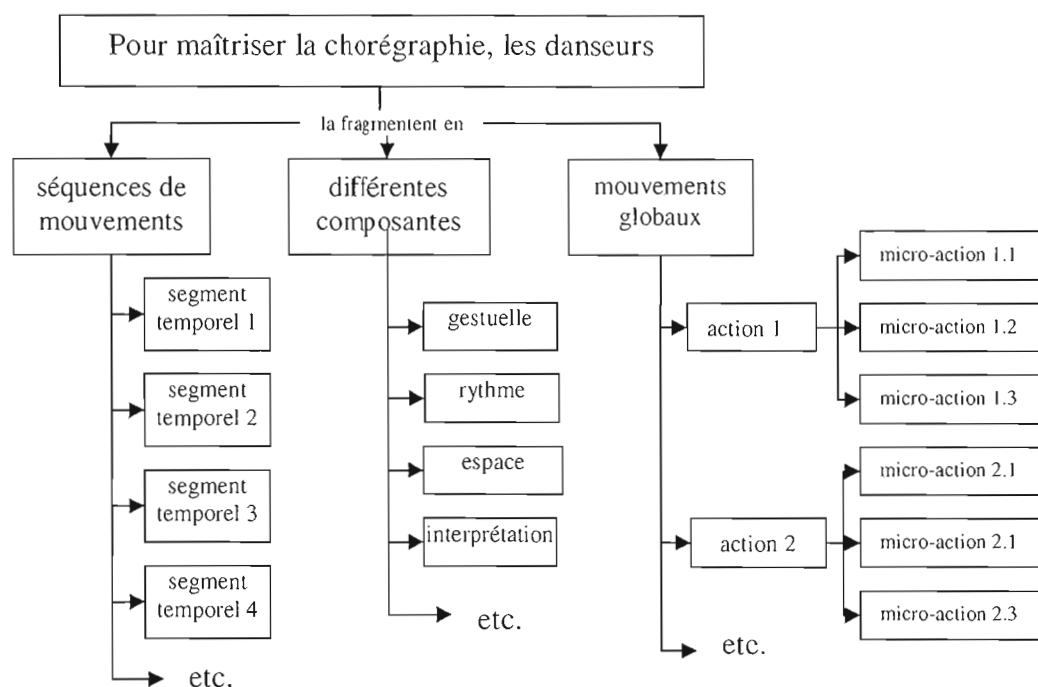


Figure 5.3 Différentes façons utilisées par les danseurs pour fragmenter une chorégraphie afin de mieux l'appréhender.

Une fois que les danseurs ont en mémoire quelques mouvements, ils peuvent en faire l'exécution, la prochaine étape du processus d'apprentissage d'une chorégraphie.

5.3 Apprendre la chorégraphie en l'exécutant

L'exécution de la chorégraphie est l'objectif ultime du processus d'apprentissage des danseurs, mais elle est également une étape importante de ce processus, puisque certaines informations – nous l'avons vu au chapitre précédent – ne peuvent être acquises autrement que par l'expérimentation corporelle. Pour apprendre une chorégraphie, les danseurs doivent la danser, et l'exécution serait ainsi à la fois un but et un moyen. Il est également important de rappeler que la production d'un mouvement comporte une composante cognitive importante, comme l'ont souligné bien des auteurs (Barbier, 2004 ; Schmidt, 1993 ; Cadopi et Bonnery, 1990 ; Paillard, 1994 ; Famose, 1990 ; Berthoz, 1997). Nous verrons plus loin, lorsqu'il s'agira de maîtriser la chorégraphie, de quelle manière les danseurs considèrent avoir atteint leur but et comment ils vivent l'expérience dansée. Pour l'instant, décrivons le rôle du travail corporel en tant que moyen d'apprentissage d'une chorégraphie.

L'exécution des mouvements a été observée tout au long du processus de travail des danseurs participant à la recherche, du premier essai esquissé jusqu'à l'exécution maîtrisée de la chorégraphie. Il existerait différents types de travail corporel jouant chacun diverses fonctions dans le processus d'apprentissage d'une chorégraphie. Ils seraient : 1) faire une lecture à vue; 2) marquer la séquence de mouvements; 3) expérimenter le mouvement; 4) tester la stratégie d'exécution; et 5) enchaîner la chorégraphie.

5.3.1 Faire une lecture à vue

Reproduire le mouvement démontré serait la première étape du processus de mémorisation de ce mouvement. Il s'agirait d'acquérir des informations sur la

chorégraphie en effectuant deux opérations simultanément : observer les mouvements à partir d'une référence visuelle (une démonstration ou l'image vidéo) et exécuter les mouvements. Par ce procédé d'imitation, les danseurs tenteraient de saisir la matière brute de l'œuvre en même temps qu'ils l'exécutent. On pourrait associer ce genre de travail corporel à la lecture à vue en musique, un décodage d'informations visuelles suivi instantanément par un encodage de ces informations en actions motrices. De plus, les neurones miroirs et le phénomène de résonance, qui permettent de comprendre la nature du mouvement que l'on observe comme si on l'exécuterait soi-même, joueraient un rôle essentiel dans le processus d'imitation (Gallese et al., 1996).

L'imitation d'un mouvement perçu visuellement serait une stratégie efficace de mémorisation de la chorégraphie puisque, comme l'indique Lasnier (2000), la rétention des informations s'avèrent significativement plus durables si elles se font par différents modes de perception. Ainsi, la prise d'informations s'effectue simultanément par différents modes de transmission : un mode visuel (image vidéo ou démonstration), un mode propositionnel, par ce que Barbier (2004) nomme lexique de l'action, et un mode corporel.

Un danseur qui imite le mouvement qu'on lui démontre ne tenterait pas d'en faire une reproduction exacte et se contenterait d'une exécution partielle : une esquisse du bras ou d'un déplacement dans l'espace suffirait pour que l'information soit enregistrée. En général, même lorsque les danseurs travaillent en duo, l'imitation serait un type de travail corporel qui se ferait individuellement, chacun faisant de son côté les actions qui le concernent. Exceptionnellement, les partenaires se toucheraient légèrement, sans s'appuyer réellement. Toujours, lorsqu'ils imitent la chorégraphie, les danseurs observeraient assidûment la source d'information – l'écran vidéo dans le cadre de cette recherche – et resteraient attentifs à ce qu'ils voient plutôt qu'à ce qu'ils font, laissant leurs corps exécuter les actions de manière apparemment automatique.

Une fois les mouvements mémorisés, les danseurs valideraient généralement cette mémorisation en reprenant le même segment chorégraphique afin de vérifier s'il leur manque des informations. Cette validation se fait souvent par un type de travail corporel qui consiste à marquer la chorégraphie.

5.3.2 Marquer la séquence de mouvements

Dans le milieu de la danse, on utilise communément le terme *marquer* pour désigner une façon particulière d'exécuter une séquence de mouvements, parfois toute la chorégraphie, avec un niveau d'énergie moindre que celui normalement requis, un peu comme si le mouvement était chuchoté. Ce qui distingue l'exécution marquée des autres types d'exécution est qu'on y trouve une volonté du danseur de ménager son effort physique – certains mouvements exigeants étant esquissés, sinon carrément omis – tout en poursuivant le travail corporel. Par exemple, on a observé Mario exécuter normalement tous les mouvements qui concernaient directement son interaction avec sa partenaire mais marquer tous les mouvements individuels qui ne concernaient que lui (MB-2, 43:16). En procédant ainsi, Mario concentre son attention sur la réussite de l'exécution des mouvements communs, gardant pour plus tard, la réussite de ses propres mouvements.

Marquer un mouvement s'apparenterait plus à un exercice mental qu'à un travail corporel. Selon les observations, marquer remplirait plusieurs fonctions, dont celle de valider la mémorisation de la chorégraphie. Il s'agirait alors de vérifier si tous les éléments sont là, de clarifier au besoin certaines sections, d'isoler les moments d'incertitude, etc. C'est dans cet esprit que Marc raconte, en entrevue, qu'il aime marquer seul, même quand il travaille en duo, pour vérifier s'il a bien en mémoire les actions qu'il a à poser : « Ça me permet de sentir là où je perds le contrôle, où j'ai des blancs de mémoire ou des questions. C'est un peu comme préparer le corps pour être prêt à rencontrer ma partenaire. Je l'imagine avec moi pour m'assurer que je sais où

je vais aller avec elle avant de le faire avec elle. » (MB-2, 20:46) Le fait de marquer la chorégraphie avant son exécution réelle permettrait aux partenaires de s'assurer que chacun poursuit le même objectif et de vérifier, sans risque de blessure, que chacun connaît le rôle qu'il doit jouer pour l'atteindre.

Marquer la chorégraphie constituerait aussi pour les danseurs une étape intermédiaire entre la proposition d'une nouvelle stratégie d'exécution et son exécution réelle. En esquissant un enchaînement d'actions à plusieurs reprises, les danseurs arrivent à en automatiser l'exécution sans trop se fatiguer physiquement. Ce type de travail corporel favoriserait également l'intégration de nouveaux patrons moteurs.

Plus un mouvement est complexe, plus les danseurs souhaiteraient le marquer avant d'en faire une exécution réelle, tout particulièrement dans les situations estimées dangereuses. Dans un mouvement esquissé, les conséquences seront moins graves si un malentendu cause un accident.

Par ailleurs, il semble que certains mouvements ne peuvent être marqués. C'est le cas du dernier porté de l'extrait chorégraphique, pour lequel le supporté doit atteindre une position sur l'épaule du porteur (voir figure 4.7f), position difficile à esquisser. Dans un tel contexte, les danseurs ont choisi de faire une exécution normale du porté tout en marquant ce qui le précède et ce qui le suit.

Il a été constaté à maintes reprises que les danseurs, quand ils voulaient faire l'analyse de leur dernière exécution, reprenaient la même séquence en la marquant. Cette stratégie d'évocation s'avérerait nécessaire pour les danseurs qui, autrement, auraient de la difficulté à se remémorer l'expérience vécue au dernier essai. À ce sujet, Annik H. raconte comment le fait de marquer la chorégraphie lui permet

d'isoler précisément la source d'un problème qu'elle pressent au moment de l'exécution :

On est en train de récapituler ce qu'on a ébauché, comme idée. On fait de la révision de ce qu'on doit faire et on était beaucoup plus dans la théorie. On essaie de le rentrer dans nos corps, de passer à travers. Il y a ce moment où je dois juste le faire passer sous mon bras et, à ce moment-là, il part plutôt que d'attendre le déclenchement de ma poussée avec ma main. Il part et moi, je dois le suivre alors que c'est à lui d'attendre mon initiation. (AH-1, 21:09)

Reprendre à nouveau la chorégraphie en la marquant a permis à Annik H. de mettre le doigt sur une difficulté qu'elle n'arrivait pas à identifier autrement. Ce type de travail corporel accompagné d'échanges verbaux, ce récapitulatif, resterait avant tout un travail intellectuel pour les danseurs.

Les danseurs qui détecteraient une difficulté lors de leur exécution entreprendraient alors un processus d'analyse du problème. Ce processus, décrit plus loin en détail, nécessiterait un type de travail corporel particulier : l'expérimentation du mouvement.

5.3.3 Expérimenter le mouvement

Pour le danseur, le fait de savoir quoi faire est une chose (maîtrise cognitive), de pouvoir le faire (maîtrise corporelle) en est une autre. La mémorisation des mouvements ne garantit nullement une exécution réussie. Chaque mouvement exigerait l'élaboration d'une stratégie d'exécution qui déterminerait un ensemble des actions, mentales et motrices, à entreprendre, en tenant compte de paramètres à considérer.

L'observation du travail des danseurs démontre que l'élaboration d'une nouvelle stratégie d'exécution, surtout s'il s'agit du travail de partenaire, se ferait en grande partie par essais et erreurs : La prise est-elle meilleure de cette manière-ci ou de cette

façon-là? La distance entre nous doit-elle être plus grande ou plus petite? Est-ce moi ou toi qui dois initier le mouvement? Chaque réponse à ce genre de questions procure aux danseurs des informations supplémentaires qui contribueraient à préciser la stratégie d'exécution à privilégier.

L'élaboration d'une stratégie d'exécution s'apparenterait à un travail d'investigation. Ce dernier consiste à décontextualiser le mouvement du reste de la chorégraphie afin de mieux l'étudier. C'est à cette étape que le mouvement est détaillé, décortiqué, fragmenté en actions et en micro-actions. Ce travail d'investigation s'accompagnerait toujours d'échanges verbaux puisque, à ce niveau, les problèmes sont résolus par une approche plus systématique : les perceptions sont partagées, les problèmes sont analysés et des hypothèses de solution sont avancées, débattues puis éventuellement adoptées avant d'être testées. Comme les partenaires ne perçoivent pas les problèmes de la même façon – nous l'avons vu au chapitre précédant – l'élaboration d'une stratégie d'exécution commune nécessite une grande part de négociations.

À partir du moment où la stratégie d'exécution proposée est acceptée par les partenaires comme solution possible au problème rencontré, cette proposition doit être validée en la testant à l'intérieur du contexte plus large de la chorégraphie.

5.3.4 Tester la stratégie d'exécution retenue

Pour pouvoir être validée, une stratégie d'exécution doit être testée, c'est-à-dire que les danseurs doivent vérifier si elle permet d'effectuer le mouvement tel que requis. Après avoir expérimenté un mouvement et l'avoir décortiqué en micro-actions, il s'agirait ici de le reconstituer en une seule et même unité de mouvement, tel que nous le rappellent Kimmerle et Côté-Laurence (2003). Les danseurs peuvent toutefois tester une stratégie d'exécution sans en avoir fait une expérimentation corporelle

préalable. On présume alors que la stratégie d'exécution s'élabore à partir de directives – informations perçues visuellement ou instructions verbales –, en lien avec les expériences antérieures qui servent alors de références.

Pour tester une stratégie d'exécution, les danseurs choisissent parfois d'omettre temporairement certaines composantes de la chorégraphie, comme la musique ou l'interprétation, pour se concentrer sur d'autres aspects jugés prioritaires, comme la mémorisation ou l'exécution technique. Ainsi, Marc décrit, en entrevue, comment il s'y est pris pour valider une nouvelle stratégie d'exécution : « On a fait un test et pour que ça marche, moi, j'ai comme cassé la glace; j'ai vraiment pris mon temps pour le faire. Et ça a marché un petit peu au détriment de ma capacité à me lancer dans le mouvement suivant. » (MB-2, 43:16) En testant sa stratégie d'exécution, Marc ne se préoccupe ni de la vitesse d'exécution ni du lien à faire avec le reste de la chorégraphie.

C'est dans un deuxième temps que les danseurs testeront leur stratégie d'exécution d'un mouvement, en le recontextualisant à nouveau, c'est-à-dire en le réintégrant à l'ensemble plus vaste de la chorégraphie, le *chunking* dont parle Matlin (2005). Il s'agira alors de tenir compte des nombreuses composantes dont est constituée la chorégraphie, telles que la musique, l'espace, et de faire le lien entre ce qui précède et ce qui suit le mouvement.

Lorsque les danseurs ont testé et validé les stratégies d'exécution d'un certain nombre de mouvements et qu'ils ont trouvé les liens entre eux, c'est-à-dire qu'ils arrivent à passer de l'un à l'autre sans accroc, dirait Sandra (SL-2, 1:03:19), c'est-à-dire de manière fluide, ils peuvent alors enchaîner la chorégraphie.

5.3.5 Enchaîner la chorégraphie

Enchaîner la chorégraphie consiste pour les danseurs à lier tous les éléments de l'œuvre, du moins ceux qu'ils connaissent jusque-là, et à en faire une exécution continue de manière unifiée. L'enchaînement constitue une étape importante dans le processus d'apprentissage puisque, pour y arriver, les danseurs doivent démontrer une capacité à exécuter un grand nombre de mouvements, consécutivement et dans le détail, en tenant compte du plus grand nombre possible de composantes. Toutefois, une maîtrise partielle de la chorégraphie, une version de travail, semble suffisante pour envisager de faire un enchaînement, comme en témoigne Peter en entrevue :

You had a working version of everything. This lift that we have here still feels a little awkward; this promenade isn't quite working; the timing of this jump and of her coming around isn't perfect yet but everything is working. We can run the piece from the beginning to end³⁹. (PT-2, 46:28)

En enchaînant la chorégraphie, les danseurs peuvent confirmer l'acquis d'informations et d'identifier celles qui leur manquent afin d'orienter le travail qui leur reste à accomplir. De cette façon, le fait d'enchaîner la chorégraphie demeure, pour les danseurs, un travail de prise d'informations.

Ainsi, on a observé que tous les couples, à partir de la deuxième journée de travail, ont commencé la répétition par une révision des mouvements acquis jusque-là. Habituellement, cette révision comportait d'abord un visionnement de la vidéo, accompagné de quelques commentaires, suivi peu de temps après par un enchaînement de la chorégraphie. La durée de l'enchaînement pouvait varier, entre quelques mouvements et la chorégraphie en entier, et même être ouverte, comme l'a exprimé Annik H. qui demandait à Peter d'enchaîner un extrait chorégraphique en lui précisant : « Si on est sur la musique, on continue. » (A&P J4, 10 h 30).

³⁹ « Tu as une version de travail de tous les mouvements: ce porté est encore un peu maladroit, cette promenade ne marche pas tout à fait, ce saut n'est pas encore coordonné et l'arrivée de ma partenaire n'est pas encore parfaite, mais tout fonctionne. Nous pouvons enchaîner la pièce du début à la fin. »

Peu importe le type de travail corporel que les danseurs utilisent, l'exécution de la chorégraphie procurerait des informations essentielles à la construction d'une représentation de la chorégraphie. Aussi, chaque exécution agirait sur la représentation de la chorégraphie qui deviendrait pour le danseur plus claire, plus détaillée et plus juste.

5.3.6 Synthèse partielle

Tout au long du processus de travail, les danseurs exécuteraient la chorégraphie pour mieux l'apprendre. Le travail corporel procurerait des informations contribuant significativement à la construction par les danseurs d'une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie. Cinq types de travail corporel, jouant différentes fonctions dans le processus d'apprentissage, ont été identifiés :

- 1) Une lecture à vue consisterait pour les danseurs à simultanément observer et exécuter les mouvements qu'ils observent afin d'en faciliter la perception et la mémorisation.
- 2) Marquer la séquence de mouvements consisterait à esquisser l'exécution d'un extrait chorégraphique, parfois toute la chorégraphie, de façon à ménager son énergie. Pour les danseurs, ce type de travail corporel servirait à :
 - a) valider la mémorisation;
 - b) assurer que chaque danseur ait, avant d'entreprendre l'exécution de la chorégraphie, une représentation claire de l'objectif commun et du rôle qu'il doit jouer pour l'atteindre;
 - c) tester, sans risque de blessure, une nouvelle stratégie d'exécution;
 - d) automatiser l'exécution sans se fatiguer physiquement;
 - e) faire un récapitulatif de la dernière exécution afin de mieux l'analyser.
- 3) Expérimenter le mouvement consisterait à chercher une façon de surmonter les difficultés mécaniques ou artistiques que présente son exécution. En expérimentant le mouvement, les danseurs élaboreraient explicitement une

stratégie d'exécution en faisant appel aux savoirs acquis antérieurement et aux informations que leur procure l'exécution. Il s'agirait d'abord de décontextualiser le mouvement, en l'isolant du reste de la chorégraphie, et de le décortiquer, en en révélant les détails.

- 4) Tester la stratégie d'exécution consisterait à valider la solution retenue. Le mouvement décontextualisé, décortiqué et analysé serait d'abord reconstitué, en réintégrant tous les détails en une seule unité de mouvement, puis recontextualisé à nouveau à l'ensemble de la chorégraphie, en créant un lien entre le mouvement, ceux qui le précèdent et ceux qui le suivent.
- 5) Enchaîner la chorégraphie consisterait pour les danseurs à relier en une seule exécution tous les éléments connus de la chorégraphie afin de vérifier leur degré de maîtrise cognitive (savoir quoi faire) et corporelle (pouvoir le faire). L'enchaînement constituerait une révision du travail effectué jusque-là et demeurerait, en ce sens, un travail de prise d'informations.

Peu importe le type de travail corporel adopté par les danseurs, l'exécution de la chorégraphie procurerait des informations supplémentaires sur la chorégraphie. En retour, ces informations permettraient d'en évaluer l'exécution.

5.4 Évaluer l'exécution de la chorégraphie

L'évaluation de l'exécution est nécessaire aux danseurs pour qu'ils puissent traiter correctement l'information fournie par le travail corporel. Si l'exécution est considérée comme réussie, les danseurs voudront reproduire les actions entreprises. Inversement, si l'exécution est considérée comme non réussie, les danseurs s'interrogeront sur la justesse des actions entreprises et tenteront de déterminer laquelle nécessite un ajustement. Les données de cette recherche permettent de penser que les danseurs utiliseraient différents indicateurs pour évaluer leur

exécution. Cela a été le cas de Sandra, qui décrit les nombreux critères lui permettant de valider la stratégie d'exécution retenue :

Pour moi, c'est clair que... c'est la solution qui est la plus efficace, qui produit le moindre effort, qui apporte le plus de satisfaction, de coordination physique, qui est la moins contraignante et qui est la plus belle aussi, visuellement. Parce que d'après ce j'ai vu sur la vidéo, la sensation qu'on cherchait, c'était celle d'être plus libres. (SL-2, 58:53)

C'est ainsi que cette réponse et d'autres données provenant des observations et des entrevues ont permis d'identifier plusieurs indicateurs de réussite. Dans le contexte de cette recherche, les indicateurs de réussite identifiés sont les suivants : 1) l'écart entre l'exécution anticipée et l'exécution vécue; 2) le degré de confort ressenti en cours d'exécution; 3) le niveau de contrôle ressenti en cours d'exécution; et 4) l'évaluation de l'œil extérieur.

5.4.1 Évaluer l'écart entre l'exécution anticipée et l'exécution effectuée

La conceptualisation d'une action sert à réviser l'organisation de sa conduite (Vergnaud, 1996). La représentation de la chorégraphie qu'ont élaborée les danseurs guiderait la conduite de leurs actions mais servirait également de référence pour en évaluer le résultat. Un des indicateurs qui permettrait aux danseurs de déterminer la réussite de leur exécution serait l'écart qu'ils percevraient entre l'exécution anticipée et l'exécution effectuée. L'exécution serait considérée comme réussie si elle correspond à la représentation de la chorégraphie que se sont construite les danseurs. Au contraire, elle serait considérée comme non réussie lorsqu'elle ne correspond pas à cette représentation.

En entrevue, à la question concernant la façon dont elle évalue la réussite de son exécution, la réponse de Sandra paraît révélatrice : « Toutes les indications sont claires. Le signal que mon partenaire m'envoie est clair dans mon corps pour m'indiquer que je peux y aller, pour décoller. Donc, ça forme un tout sensoriel, où

ce qui arrive coïncide avec mon visuel et avec mon attente de ce que ça devrait être. » (SL-2, 53:00) Par ce témoignage, on comprend qu'une représentation claire produit une exécution claire qui, à son tour, ressemble à la représentation qu'on en a. La boucle est bouclée, ce qui procure aux danseurs une sensation de réussite.

Pour sa part, Marc utilise une analogie pour décrire la certitude qu'il ressent parfois face à la justesse d'exécution d'un mouvement :

Ce qu'on vient de faire (il place une main ouverte devant lui), s'aligne clairement au-dessus du *blue print* (il approche son autre main par-dessus celle qu'il a placée). Ce qu'on vient de faire s'aligne en terme d'image... Tu sais, les fameuses clés de voûte, il y a beaucoup de chose qui doivent arriver, et puis là, ça fait *schock*, ça rentre. Et là, c'est immédiatement plaisant. (MB-2, 56:37).

Le *blue print* dont parle Marc est évidemment sa représentation de la chorégraphie, sur laquelle doit s'aligner l'exécution. Aussi sûrement qu'une clé fait fonctionner une serrure, le sentiment de réussite est ressenti sans équivoque lorsque la sensation perçue lors de l'exécution de la chorégraphie correspond à celle qu'on s'est représentée. Cette sensation procurerait une grande satisfaction au danseur.

Il est aussi important de souligner que les danseurs peuvent, sans le savoir, avoir une représentation erronée de la chorégraphie. Ils exécutent alors la chorégraphie au meilleur de leur connaissance et si, de leur point de vue, leur expérience vécue correspond à celle anticipée, ils évalueront leur exécution comme réussie. Cela est arrivé à Annik H. et Peter, qui se sont déclarés satisfaits de l'exécution d'un mouvement qui différait pourtant de la chorégraphie originale (A&P J1, 14 h 57). Ces danseurs ne doutaient pas de la validité de leur exécution, qui correspondait à la représentation qu'ils en avaient, d'où l'importance d'avoir une représentation juste de la chorégraphie.

Par ailleurs, un écart entre l'expérience anticipée et celle effectivement vécue amènerait les danseurs à évaluer leur exécution comme non réussie. En entrevue, lorsqu'on demande à Anik B. de décrire d'où vient ce besoin d'apporter des correctifs à son exécution, elle répond ainsi : « Un ajustement de mon corps doit être fait si la sensation que j'ai n'est pas celle que je pensais avoir. » (AB-2, 4:08) D'autres témoignages confirment l'importance du document vidéo comme référence lorsque les danseurs procèdent à l'évaluation de leur performance. Marc décrit en ces termes son insatisfaction face à une exécution : « Je pense qu'on garde toujours, en tout cas, je garde toujours, une image de ce que je veux créer. J'ai vu faire les danseurs sur la vidéo et moi, je veux recréer ça. Puis je sens en dedans que ce n'est pas tout à fait cette image. » (MB-2, 39:56) Ainsi, pour évaluer sa performance, Marc effectue une comparaison entre la sensation qu'il associe aux images vidéos et la sensation qu'il vit lors de l'exécution. On pourrait encore ici mentionner l'importance des neurones miroirs dans cette capacité à comprendre la nature des mouvements observés comme si on les faisait soi-même (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 2001; Gallese, 2007).

Quelques danseurs ont mentionné qu'ils s'étaient représentés *Fandango* comme une chorégraphie fluide et sensuelle, des caractéristiques que les danseurs cherchaient à ressentir en l'exécutant, comme l'explique Sandra en entrevue : « Entre nous deux, ce n'était pas comme on le percevait sur le vidéo. Ça avait l'air tellement facile et lubrifié, comme mouvement. Ce que je pourrais dire, c'est que, dans notre corps, ce n'était pas lubrifié, c'était quasiment carré. » (SL-1, 1:19:57) Même si, d'un point de vue factuel, Sandra faisait tous les mouvements qu'elle devait faire, elle restait insatisfaite de son exécution, puisque la qualité de son mouvement n'était pas celle qu'elle anticipait.

Étonnamment, une exécution plus facile que prévue pourrait aussi provoquer une impression de non-réussite. Par exemple, au cours du travail observé, Anik B. a

questionné la justesse de son exécution parce qu'un de ses mouvements n'était pas aussi complexe à faire que ce qu'elle avait anticipé. Même quand Mario lui confirmait que ce qu'elle faisait était juste, elle continuait de se demander si quelque chose ne leur avait pas échappé (A&M J1, 14 h 15). Les danseurs qui anticipent une difficulté pourraient donc croire qu'ils sont dans l'erreur si cette difficulté n'est pas présente. Ce constat est tout de même surprenant, le degré de confort, la sensation de facilité, étant considéré par les danseurs comme un indicateur de réussite, comme nous le verrons maintenant.

5.4.2 Évaluer le degré de confort ressenti en cours d'exécution

Lorsqu'on demande aux danseurs de préciser les critères à partir desquels ils déterminent la justesse de leur exécution, plusieurs parlent du degré de confort ressenti. Certains d'entre eux affirment même qu'un mouvement bien exécuté ne doit causer ni douleur, ni inconfort, ni efforts excessifs, comme le dit Anik B. : « Je pense qu'on est tous comme ça, on ne travaille pas pour avoir mal (elle rit). Alors, quand il y a une douleur qui survient, c'est que le mouvement est mal exécuté. » (AB-2, 33:09) Cette affirmation est partagée par Sandra avec autant de conviction lorsqu'elle décrit les critères à partir desquels elle évalue son exécution : « Premièrement, ça ne devrait pas faire mal. Quand ça fait mal, c'est parce qu'il s'est passé quelque chose qui n'est pas juste. » (SL-2, 1:01:43). De même, Annik H. a déclaré qu'« il faut que ce soit facile » alors qu'elle commentait un choix de stratégie d'exécution (A&P J5, 11 h 06).

Curieusement, ce sont surtout les femmes qui parlent du confort et de la facilité comme indicateurs de réussite. Alors que le rôle traditionnel de porteur les amène à supporter une charge supplémentaire, en entrevue, aucun homme ne mentionne le confort ou la facilité comme indicateurs de réussite. Une seule fois, lors des

observations, Marc valide un choix de stratégie d'exécution en affirmant qu'elle soulage son effort (S&M J1, 13 h 00).

Une sensation de douleur indiquerait sans équivoque la présence d'un problème et aurait préséance, dans certains cas, sur d'autres indicateurs. Par exemple, Sandra affirme vouloir continuer à chercher une stratégie d'exécution plus confortable même si le chorégraphe se déclare satisfait du résultat (SL-2, 1:02:13). De même, Anik B. explique qu'elle ne sera pas satisfaite de l'exécution d'un mouvement qui lui procure de la douleur même si elle correspond à sa représentation (AB-2, 57:33).

Pour sa part, Annik H. se déclare aussi sensible à l'effort de son partenaire qu'au sien :

Je pense que pour Peter, ça devait être forçant ici (elle montre sa taille). Ça demandait tellement d'efforts... C'était épouvantable, j'avais l'impression de peser deux cents livres, il n'y avait pas de moyen de partir dans les airs dans ces conditions. Le porté n'est pas confortable, ni pour lui ni pour moi... Lui, il force beaucoup, beaucoup, beaucoup et moi, je ne suis pas dans une position où je vole dans les airs. C'est lourd. C'est ardu. (AH-2, 39:39)

Il y aurait donc un lien à faire entre la sensation d'inconfort pour le supporté et celle d'efforts pour le porteur. Si la danseuse se sent lourde, c'est probablement parce que son poids est mal distribué sur les appuis du porteur, causant à la fois de l'inconfort chez elle et un effort important chez lui.

À un autre moment, Annik H. raconte comment la douleur provoquée par l'exécution d'un mouvement gêne son expérience de la danse :

Je suis dans l'inconfort; j'ai mal; il y a de la douleur; ça me demande beaucoup d'efforts. Je suis dans une situation coincée, mentalement et physiquement. Donc, je n'ai pas beaucoup de disponibilité pour autre chose. J'ai juste hâte qu'on passe à un autre dossier, qu'on passe au prochain mouvement, s'il vous plaît... Ça veut dire que je suis dans une situation où je suis un peu à l'extérieur de moi. Je ne suis pas dans la danse. Je suis juste en train d'essayer de compenser. Je ne suis pas dans la créativité. (AH-2, 20:19)

Dans cette situation pénible, toute l'attention d'Annik H. est dirigée sur sa douleur. Elle ne pense qu'à sortir de cette situation le plus vite possible et, à ce moment précis, son expérience de la chorégraphie n'a plus rien à voir avec la sensation d'abandon qu'elle devrait comporter. Annik H. est alors plus préoccupée à survivre le moment douloureux qu'à le danser. Le confort aurait donc un impact positif sur les aspects artistiques du travail des danseurs.

Étonnamment, même si la douleur demeure un indicateur de problème dans l'exécution de la chorégraphie, certains danseurs estiment qu'elle peut être tolérée. Par exemple, Mélanie déclare, en entrevue, qu'elle considère parfois l'inconfort comme une réalité incontournable : « C'est le niveau de confort dans lequel tu es habitué de travailler. » (MD, 25:06) De son côté, Peter affirme que certains mouvements ne sont jamais confortables. « Some things never feel good⁴⁰ » (PT-2, 57:57), dit-il, et on comprend par ces témoignages que les danseurs considèrent parfois la douleur, l'inconfort ou l'effort excessif comme des caractéristiques inhérentes à certains mouvements et qu'ils se résignent à les subir. Comme nous venons de le voir à la section précédente, l'inconfort, s'il est anticipé, pourrait ne plus être considéré comme un problème puisqu'il est inclut dans la représentation de l'expérience de la chorégraphie.

Lors de son travail en studio, Annik H. explique qu'elle accepte temporairement la douleur parce qu'elle se sait engagée dans un processus d'expérimentation qui la

⁴⁰ « Il y a des choses qui ne sont jamais confortables. »

conduira, espère-t-elle, à une stratégie d'exécution viable (A&P J2, 10 h 37). En entrevue, Annik H. parle de la place qu'occupent l'inconfort et la douleur dans le processus de travail :

C'était comme si ça allait de soi, d'une certaine façon, que ça devait passer par un moment d'inconfort. C'est le fait de le faire souvent qui amplifiait un petit peu l'aspect douloureux du mouvement. Je me suis dit que, bof, c'est un passage et on n'en parle plus. Il y a comme une acceptation de ça. (AH-2, 8:11)

Pour Annik H., avoir mal au moment de l'exécution d'un mouvement peut donc devenir acceptable. Ce serait la répétition incessante, souvent nécessaire dans le processus d'apprentissage d'une chorégraphie, qui rendrait la douleur difficile à supporter.

Confrontée en entrevue avec le fait d'avoir accepter la douleur dans un porté alors qu'elle affirmait plus tôt que la douleur indiquait la présence d'un problème, Annik H. réagit ainsi :

Je trouve que c'est un manque de rigueur, un manque de rigueur par rapport à soi. Si ça me fait mal, je ne dois pas l'accepter. Un porté, quand ça va bien, c'est agréable. Ce n'est pas douloureux, ça ne fait pas mal. Puis d'accepter la douleur, c'est un non-sens. Mais je le faisais parce que je n'ai pas assez investigué, je n'ai pas cherché assez à investiguer avec Peter pour qu'on trouve une solution. Alors, c'est ma responsabilité. (AH-2, 41:50)

Pour Annik H., il est clair qu'il est de sa responsabilité, comme danseuse, de trouver la stratégie d'exécution qui procure le confort. Si l'exécution d'un porté fait mal, c'est que le danseur n'a pas bien fait son travail puisque, pour elle, « il y a toujours moyen de trouver une façon de faire qui ne fera pas mal » (AH-2, 8:23). Il revient donc aux danseurs de trouver une stratégie d'exécution qui provoque le moins de douleur, d'inconfort et d'efforts.

Pour Mélanie aussi, la recherche du confort et de la facilité est une responsabilité qui incombe aux danseurs. Selon elle, « l'idée de confort, les personnes qui [nous] regardent s'en préoccupent peu. C'est plus à l'intérieur du processus, entre les danseurs, qu'il faut trouver le confort » (MD-1, 26:32). Il est vrai que le degré de confort est une information de source interne, un feedback intrinsèque, auquel un œil extérieur n'a pas accès. Un mouvement peut sembler inconfortable vu de l'extérieur, à travers une exécution moins fluide, par exemple, mais les danseurs seuls peuvent réellement évaluer le degré d'inconfort ressenti. Par contre, le manque d'aisance dans la performance des danseurs pourrait aussi être associé à un autre indicateur de réussite : le niveau de contrôle de l'exécution.

5.4.3 Évaluer le niveau de contrôle ressenti en cours d'exécution

Au moment d'exécuter la chorégraphie, les danseurs éprouvent un degré de contrôle plus ou moins élevé des mouvements qu'ils effectuent. Ce degré de contrôle se manifesterait de différentes façons : dans la clarté de leur représentation de la chorégraphie, dans leur capacité à reproduire la même exécution et dans leur habileté à faire les ajustements nécessaires lorsqu'ils doivent faire face à un imprévu. Autrement dit, une exécution contrôlée est une exécution volontaire et constante, qui reste flexible. Comme le dit Famose (1990), un but atteint accidentellement n'est pas une habileté acquise.

Peter fait un lien entre le contrôle cognitif (savoir quoi faire) et le contrôle moteur (pouvoir le faire) lorsqu'il décrit avec précision les actions que sa partenaire et lui doivent accomplir, de manière emboîtée, pour réussir l'exécution d'un mouvement :

In the moment I could see coming, I would know where she was going to go, I would know where she'd place herself; I would visualize my body stepping over and stepping over in such a way that it felt and was comfortable. And I would know where I would go doing the next step and how I would take her body and how her body would react to it and then how it would resolve itself. I think that's when you're reaching a place where you can start saying it's becoming successful. I would say that would be a good part of it : for it all to be, at every moment, familiar⁴¹. » (PT-2, 59:09)

Cette familiarité avec la chorégraphie, cette représentation claire d'une situation qui, selon Berbaum (1995), « fait qu'il n'y a plus d'hésitations lorsqu'on s'y trouve confronté, qui fait que nous pouvons même prévoir ce qui va se passer lorsque nous agissons d'une certaine manière » (p. 21), serait l'objectif du processus d'apprentissage. Elle procurerait une sensation de contrôle et de réussite.

Inversement, les danseurs qui n'ont pas une idée claire des mouvements à faire sembleraient éprouver de la difficulté à reproduire leur exécution. Par exemple, Marc admettait, après un essai infructueux, qu'il faisait n'importe quoi (S&M J2, 15 h 31), démontrant ainsi qu'il avait une représentation imprécise de la chorégraphie. En entrevue, à la question concernant sa façon d'évaluer la justesse de son exécution, il répond ceci : « C'est que je ne suis pas confiant de pouvoir le recréer à tout coup. » (MB-2, 57:22) Le témoignage de Peter va dans le même sens : « You might do it successfully one time and you might not do it successfully the next time because it hasn't reach that known place. There's still unknown. You don't feel like you can reproduce the same thing successfully over and over again⁴². » (PT-2, 57:10) Pour Marc et pour Peter, l'incapacité à reproduire une exécution de manière constante

⁴¹ « Dans ce moment que j'anticipe, je sais où elle va aller, je sais où elle va se placer; je peux visualiser mon corps faire un pas par-dessus elle et le faire de telle façon que ce sera confortable. Et je sais où je vais faire le prochain pas, et comment je vais la prendre, et comment son corps va réagir et après, comment cela va se conclure. Je pense que c'est à ce moment que tu peux dire que c'est un succès... Je dirais qu'une partie importante est que tout soit, à tout moment, familier. »

⁴² « Tu peux peut-être le réussir une fois et le manquer la fois suivante parce que ce n'est pas encore familier. Il y a encore des inconnus. Tu sens que tu ne peux pas reproduire la même chose avec succès chaque fois. »

indique une connaissance insuffisante de la chorégraphie et un niveau de contrôle insuffisant de l'exécution.

Le fait d'avoir une idée claire des mouvements à entreprendre ne garantit toutefois pas que tous les essais seront exécutés exactement de la même façon. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, de nombreux imprévus surviennent durant l'exécution et exigent de la part des danseurs des ajustements constants. Pour Sandra, la capacité de s'ajuster aux imprévus est liée au degré de contrôle : « Quand ça va mal, il y a perte de contrôle. Il n'y a pas de récupération de l'un ou l'autre des partenaires ou des deux ensemble. » (SL-2, 1:27:37) Le manque de contrôle dans l'exécution d'une chorégraphie serait révélé par le fait que les danseurs ne puissent plus la récupérer en cas d'imprévus, c'est-à-dire qu'ils ne sont plus capables de faire les ajustements nécessaires pour retrouver la ligne chorégraphique établie.

Peter apporte toutefois une nuance intéressante à propos de la sensation de perte de contrôle car, selon lui, la perte de contrôle pourrait indiquer une réussite si elle fait partie de la chorégraphie : « If we're talking about works where it's all about throwing yourselves around in an unfamiliar way, once you've done it ten times, you're working in a realm of familiarity⁴³. » (PT-2, 1:08:05) La sensation de perte de contrôle peut donc être intégrée à la représentation de la chorégraphie et, lorsque c'est le cas, la perte de contrôle n'est plus un indicateur de réussite, étant donné que cette sensation correspond à celle anticipée.

Jusqu'à présent, les indicateurs de réussite identifiés provenaient de feedbacks intrinsèques, liés à la sensation que procure aux danseurs l'exécution de la chorégraphie. Un dernier indicateur de réussite identifié est quant à lui de nature extrinsèque, puisqu'il provient de l'évaluation de l'œil extérieur.

⁴³ « Si on parle de chorégraphies où il s'agit de se lancer partout de manière incontrôlée, après l'avoir fait dix fois, ça devient plus familier. »

5.4.4 Confronter son évaluation de l'exécution à celle de l'œil extérieur

Pour plusieurs danseurs, la perception du public serait l'indicateur de réussite ultime, l'autorité suprême qui déterminerait si un mouvement est réussi ou non. C'est pour cette raison que les danseurs souhaitaient soumettre leur exécution à l'évaluation d'un œil extérieur. « Si tu as une personne devant toi, c'est la personne devant » qui décide si l'exécution est réussie ou non, dit Anik B. en entrevue (AB-2, 55:51). « Un moment donné, ce n'est plus notre vision à nous, d'interprète, mais c'est quelqu'un de l'extérieur qui va décider qu'est-ce qui est intéressant », confie à son tour Mélanie (MD, 33:28). Mario, à la question visant à savoir comment il sait que son exécution est juste par rapport à l'image vidéo, il répond ceci : « J'essaie d'utiliser le miroir, mais c'est dur à dire. C'est quelqu'un d'autre qui doit évaluer si on arrive à la même chose. » (MR-1, 54:45) La danse étant un art de représentation, il serait difficile pour les danseurs de réellement évaluer leur travail sans connaître le point de vue d'un œil extérieur jouant le rôle du public.

Kathy, la répétitrice, a joué le rôle d'œil extérieur dans le cadre de cette recherche. Effectivement, à maintes reprises, elle a validé l'exécution des danseurs et indiqué la présence de problèmes, des interventions dont la légitimité n'a jamais été contestée par les interprètes. Au contraire, ils semblaient apprécier ces feedbacks externes – même si Sandra a avoué s'être sentie nerveuse avant l'arrivée de Kathy (S&M J4, 12 h 41) –, puisque, selon leur perspective, le travail de la répétitrice consistait à les amener à un niveau de performance qui soit le plus satisfaisant possible pour le public.

L'évaluation par un œil extérieur repose aussi sur la représentation qu'il se fait de la chorégraphie, représentation qui, encore une fois, joue un rôle déterminant dans l'évaluation de l'exécution. Il s'agit par contre, maintenant, d'une représentation que la répétitrice s'est construite, principalement à partir de son expérience de travail avec

le chorégraphe et de sa connaissance de l'œuvre. Ainsi, pour valider ou invalider la performance des danseurs, la répétitrice compare l'exécution qu'elle observe avec celle qu'elle avait anticipée, cette deuxième correspondant à sa représentation de la chorégraphie, validée par le rapport intime qu'elle entretient avec le travail du chorégraphe. Mais puisque la répétitrice a démontré une certaine flexibilité quant à l'exactitude des mouvements à reproduire, laissant aux danseurs une marge de manœuvre pour en adapter quelques-uns, par exemple, nous pouvons comprendre que sa représentation de la chorégraphie est moins liée à des mouvements précis qu'à certaines impressions associées à l'œuvre, telles la sensation de poids et la rondeur dans les trajectoires de mouvements.

De plus, puisque la répétitrice a une grande expérience en tant que spectatrice assidue de spectacle de danse, elle a également une représentation de l'expérience qu'elle s'attend à vivre lorsqu'elle observe une chorégraphie. Ainsi, elle compare ses attentes en tant que public avec la performance des danseurs. Encore ici, c'est l'écart entre l'expérience anticipée et celle réellement vécue qui permet à l'œil extérieur de déterminer la validité de l'exécution des danseurs.

5.4.5 Synthèse partielle

Les danseurs emploieraient différents indicateurs de réussite, tel qu'illustré à la figure 5.4, pour déterminer la justesse de leur exécution. Ces indicateurs sont :

- 1) Un écart entre l'exécution anticipée et l'exécution effectuée indiquerait la présence d'un problème alors que, inversement, s'il y a correspondance, l'exécution serait considérée comme réussie.
- 2) Le degré de confort ressenti durant l'exécution permettrait aux danseurs de déterminer si elle est réussie ou non. Un mouvement bien fait ne devrait pas faire mal, et la sensation de douleur, d'inconfort ou d'efforts excessifs indiquerait la présence d'un problème. Toutefois, ces sensations seraient parfois considérées

comme inhérentes à l'exécution de certains mouvements. Dans ce cas, l'expérience anticipée correspondant à l'expérience vécue, la présence de la douleur, l'inconfort ou l'effort excessif ne seraient plus considérés comme problématiques aux yeux des danseurs.

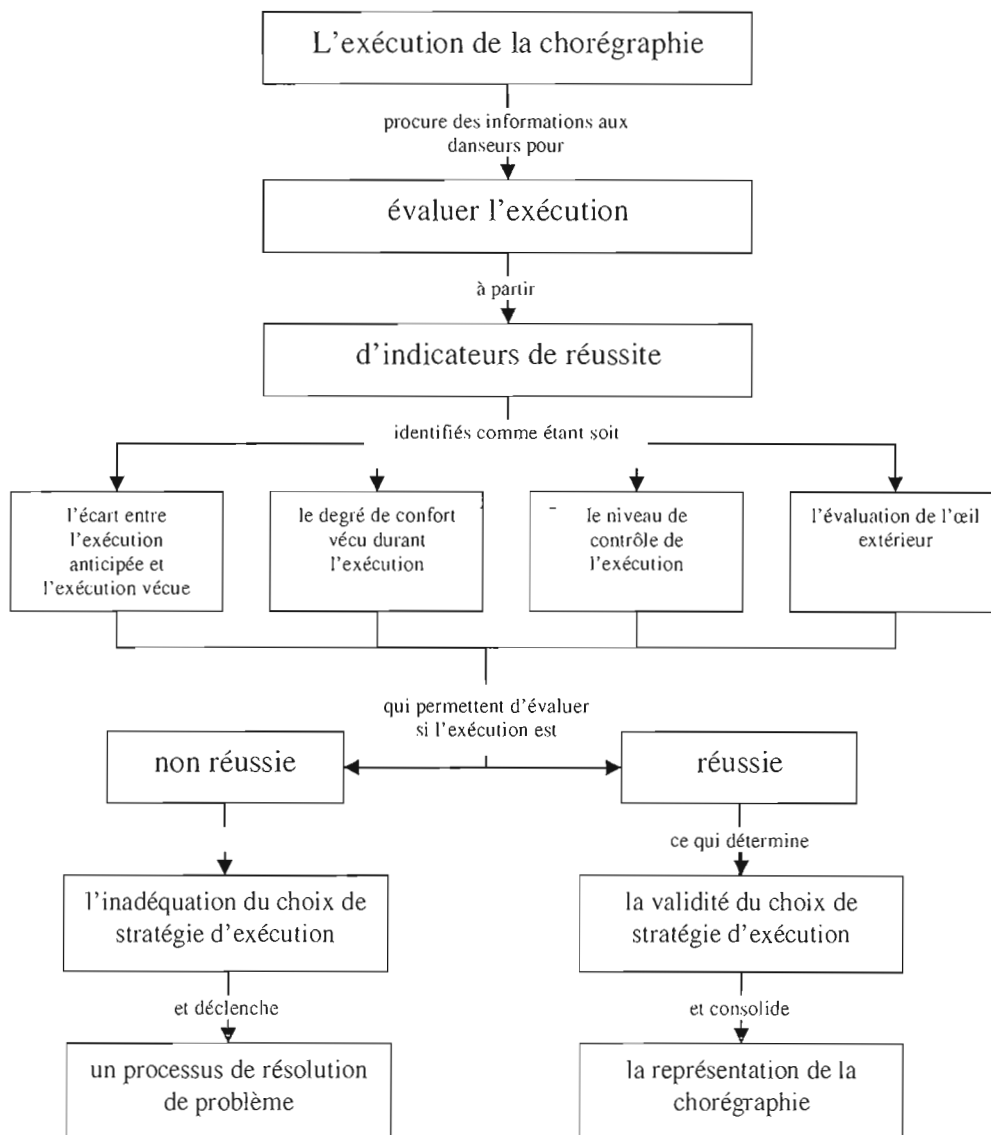


Figure 5.4 Processus d'évaluation de l'exécution de la chorégraphie à l'aide d'indicateurs de réussite.

- 3) Le niveau de contrôle serait déterminé par la capacité des danseurs à reproduire leur exécution de manière constante ou à faire les ajustements nécessaires lorsqu'ils font face à un imprévu. Un danseur incapable de reproduire la même exécution ou de récupérer la ligne chorégraphique lorsqu'il y a un imprévu percevrait cette situation comme problématique.
- 4) L'évaluation de l'œil extérieur, qui jouerait le rôle de public, serait pour les danseurs l'ultime indicateur de réussite. La danse étant un art de représentation, il apparaîtrait nécessaire aux danseurs, à un moment du processus d'apprentissage, de s'en remettre au jugement de celui qui les observe. Pour évaluer l'exécution des danseurs, l'œil extérieur comparerait leur performance à ses attentes d'expert, c'est-à-dire à sa représentation de la chorégraphie et à sa représentation de l'expérience du public qui observe la danse.

L'écart entre l'exécution anticipée et l'exécution vécue serait un indicateur de réussite jugé prioritaire. Ainsi, lorsque les danseurs incluent la sensation de douleur dans leur représentation de la chorégraphie, elle n'indiquerait plus la présence d'un problème. De même, une perte de contrôle ne serait pas considérée comme un problème si la chorégraphie exige que les danseurs perdent le contrôle.

Grâce à ces différents indicateurs de réussite, les danseurs détermineraient si leur exécution est satisfaisante ou non. Une exécution satisfaisante consoliderait la représentation qu'ils se font de la chorégraphie et validerait la stratégie d'exécution utilisée. Inversement, une exécution insatisfaisante exigerait une réévaluation de la stratégie d'exécution retenue. Il est toutefois important de comprendre qu'un indicateur de réussite souligne la présence ou non d'un problème mais n'en révèle pas nécessairement sa source; par exemple, sentir un effort excessif ne détermine pas ce qui le cause. La perception d'un problème déclencherait plutôt un processus de

résolution de problème pour trouver une autre stratégie d'exécution plus viable, et ce processus s'effectuerait selon différentes approches.

5.5 Choisir une approche de résolution de problème

Les données de cette recherche amènent au constat que les danseurs procèdent de différentes manières pour trouver des solutions aux difficultés rencontrées. Ces différentes approches se situeraient, comme le suggèrent Kahneman et Frederick (2005), à l'intérieur d'un continuum sur lequel il y aurait, d'un côté, une approche intuitive, et de l'autre, une approche raisonnée.

L'approche intuitive consisterait à laisser son savoir-faire – c'est-à-dire son instinct, ses réflexes ou l'intelligence de son corps – guider ses actions et trouver la solution. Un danseur qui solutionne un problème intuitivement ne cherche pas à comprendre explicitement la source du problème ou la solution à appliquer. Il ne sait pas consciemment ce qu'il faut faire pour réussir, mais son corps, lui, semble le savoir et, souvent, cela suffit.

L'approche raisonnée, au contraire, utilise explicitement les connaissances du danseur ou celles qui lui sont accessibles, c'est-à-dire des savoirs déclaratifs comme des théories, des croyances, des règles, etc. Il s'agit alors pour lui de faire un lien conscient entre ses expériences antérieures et les informations qu'il détient concernant la chorégraphie.

On peut constater, comme l'ont fait Davis *et al.* (1986) et Smith (1995), que chaque individu affiche une préférence plus ou moins marquée pour l'une des deux approches. Pour sa part, à l'instar de Evans (2005), Marc mentionne en entrevue que chaque situation d'apprentissage commande elle-même une approche qui lui est propre. En décrivant les mouvements qu'il tente d'apprendre, il précise : « Certains

doivent faire l'objet d'une discussion pour qu'on arrive à comprendre comment les faire, alors que pour d'autres, il est possible de simplement les ressentir et les faire. » (MB-1, 10:05) Les danseurs reconnaissent donc que l'apprentissage de certaines séquences chorégraphiques doit faire l'objet d'une approche rationnelle alors que pour d'autres séquences, c'est l'approche intuitive qui s'impose.

Il semble que, dans le milieu de la danse, on valorise beaucoup l'idée que les partenaires puissent se comprendre intuitivement sans avoir à s'expliquer verbalement. Dans leurs témoignages, la plupart des danseurs affichaient aussi cette préférence, en admettant toutefois que l'analyse rationnelle était parfois nécessaire. Par exemple, Mario déclare « haïr » analyser les mouvements tout en nuancant immédiatement ses propos : « Quelques fois, c'est nécessaire, un petit peu, de décortiquer. Je ne peux pas dire que l'analyse, ce n'est pas important. D'une certaine façon, on doit analyser les choses. » (MR-1, 52:45) Annik H., également, affiche sans ambiguïté sa préférence pour une approche plus intuitive, admettant en même temps les limites de cette approche :

Je ne fais pas appel à l'aspect cérébral. C'est une qualité et un défaut parce que, quand les choses ne fonctionnent pas, j'ai plus de difficulté à trouver des solutions. Je repense au dernier porté qu'on faisait dans le duo. Je n'arrivais pas à voir ce qui ne fonctionnait pas. Je ne comprenais pas. Ça m'a pris du temps à saisir qu'est-ce que mon corps faisait en haut, à comprendre de quel côté il fallait tourner. Alors, quand ça se passe bien du premier coup, travailler intuitivement, c'est génial, mais quand il y a une difficulté, c'est plus laborieux. J'arrive moins bien à découper, à décortiquer. (AH-1, 1:09:03)

Ce qu'il faut comprendre du témoignage d'Annik H., c'est qu'elle arrive à résoudre de manière intuitive une partie des problèmes qu'elle rencontre. Spontanément, elle choisit des stratégies d'exécution qui s'avèrent être les bonnes, et il lui paraît futile de savoir pourquoi. Par contre, lorsqu'elle rencontre des difficultés pour lesquelles elle n'a pas de solutions immédiates, il lui semble alors nécessaire d'avoir une approche

raisonnée. À ce moment, elle considère qu'il lui manque les outils nécessaires pour faire l'analyse de la situation problématique.

Si l'on s'en tient à ces témoignages, on a l'impression que l'approche raisonnée est un mal nécessaire dont les danseurs, idéalement, aimeraient pouvoir se passer. Pourtant, Annik H. rappelle que le fait de travailler avec un partenaire rend presque inévitable l'approche raisonnée : « Ça doit passer, effectivement, aussi par le rationnel pour que les solutions trouvées conviennent aux deux. » (AH-1, 1:16:14) Même si elle trouve difficile de verbaliser son expérience, Annik H. admet que ce n'est que par la verbalisation et donc, la conceptualisation de son expérience dansée, que les partenaires pourront s'entendre sur la poursuite des mêmes objectifs communs, une condition essentielle à la réussite d'un duo.

Le texte qui suit exposera d'abord les deux approches de résolutions de problème, l'une intuitive et l'autre raisonnée. Ensuite, il présentera une approche combinée qui a été observée et, finalement, les particularités de la résolution de problème à deux, propre au travail de partenaire, qui exige l'harmonisation des approches malgré leurs préférences individuelles.

5.5.1 Choisir une approche intuitive

Dans le milieu de la danse, on explique souvent que l'exécution d'un mouvement est réussie en parlant d'instinct, de réflexe, d'intelligence du corps, de logique sensorielle et surtout d'intuition. Il est difficile de savoir exactement à quel processus se réfère le terme intuition, parce qu'il est utilisé lorsque les danseurs manquent de mots pour décrire leur expérience dansée.

Myers (2002) argumente que l'approche intuitive et l'approche raisonnée seraient des processus semblables, toutes deux mettant en jeu la perception, l'analyse et la prise

de décision. Ce qui distinguerait l'intuitif du raisonné se situerait dans la vitesse d'application de ces opérations : l'intuition permettrait de réagir rapidement à une situation à l'aide de réponses préprogrammées, alors que l'analyse consciente d'un problème serait un processus relativement lent (Evans, 2005 ; Matlin, 2005 ; Schmidt, 1993). Cette apparente similitude entre la raison et l'intuition est renforcée lorsque l'on considère la notion de savoir-faire dont l'acquisition, argumente Schön (1983), s'est faite à partir de sources progressivement effacées de la mémoire. Les danseurs ne savent plus comment ils ont acquis le vaste répertoire de réponses préprogrammées qui leur permettent de résoudre, sans avoir fait d'analyse consciente, toutes sortes de situations problématiques, une caractéristique importante de l'expertise selon Matlin (2005) et Argyris et Schön (1981).

Le terme *intuition* sera donc utilisé dans ce texte comme il l'est dans le milieu de la danse. Il décrit une approche de résolution de problème qui fait appel à l'instinct, à l'intelligence du corps, aux réactions réflexes mais aussi au savoir-faire, aux schémas moteurs et à toute autre réponse acquise de manière consciente lors d'expériences antérieures mais éventuellement intégrée, automatisée et finalement effectuée de manière non consciente, tout en favorisant la réussite de l'exécution de la chorégraphie.

Comme nous l'avons vu plus haut, la plupart des danseurs avouent préférer travailler de manière intuitive. « Pour moi, regarder la vidéo pour comprendre la mécanique d'un mouvement me fait oublier la chose la plus importante : quand on fait le porté... ça fonctionne », dit Mario. (MR-1, 45:09) Pour lui, la compréhension d'un porté se révèle dans l'action et non dans l'analyse. Sandra, quant à elle, décrit comment elle réussit à faire certains mouvements de la chorégraphie sans trop y penser. « Ce n'était pas décortiqué », dit-elle. Puis elle ajoute : « Tout ça pour dire que je n'y pensais pas, parce que ça faisait un tout. C'était très naturel comme faire ça (elle se

gratte la tête)... C'est pour ça que je dis que je n'y pensais pas. » (SL-1, 39:49) On retrouve dans le témoignage de Sandra le rôle que jouent certains automatismes dans l'exécution de la chorégraphie. Lorsque la chorégraphie s'enchaîne automatiquement, son exécution ne requiert pas plus d'attention que l'action de se gratter la tête.

Il ressort des entrevues et des observations que même si les danseurs ne comprennent pas les mécanismes qui permettent à l'approche intuitive de fonctionner, ils semblent pouvoir identifier les situations où cette approche est susceptible de produire des résultats satisfaisants. Autrement dit, lorsqu'ils ont à choisir entre résoudre un problème de manière intuitive ou de façon raisonnée, les danseurs choisissent parfois délibérément de laisser de côté l'analyse rationnelle et de travailler intuitivement. Ainsi, deux stratégies intuitives de résolution de problème ont pu être identifiées. Il s'agit de : 1) trouver la solution dans l'action; et 2) laisser le problème incubé.

5.5.1.1 Trouver la solution dans l'action

Certains danseurs affirment préférer travailler dans l'action, c'est-à-dire se lancer dans l'exécution d'un mouvement sans trop réfléchir à la manière dont ils vont s'y prendre pour réussir. Pour Mario, c'est un choix délibéré : « Moi, je suis aussi une personne pour qui ça ne marche pas si on analyse beaucoup. Je préfère essayer de faire... Si je comprends ce qui se passe dans l'action, ça va, je comprends le porté. » (MR-1, 43:03) Mario semble faire confiance à l'intelligence de son corps pour comprendre ce qu'il doit faire et il a suffisamment d'expérience comme partenaire pour savoir que cette approche porte ses fruits. De son côté, Sandra explique comment, parfois, elle sait intuitivement ce qu'elle doit faire : « Je vais sentir comme un genre de moment logique, de logique sensorielle pour savoir quand ouvrir la jambe. » (SL-2, 14:00) Elle semble dire que son corps sait ce qu'il doit faire sans qu'elle ait besoin d'en faire une analyse consciente.

Laisser l'action trouver la solution est une stratégie de résolution de problème qui a été observée durant le travail des danseurs. À un moment, Annik H. a dit à Peter qu'il n'était pas dans un bon rapport spatial avec elle, ce à quoi il a répondu que ça allait marcher si on laissait le mouvement se faire (A&P J1, 15 h 54). Ailleurs, quand Sandra trouvait que l'enchaînement qu'elle venait de faire avec Marc comportait des problèmes, celui-ci a répondu qu'il ne fallait pas en parler et qu'il préférait réessayer (S&M J4, 14 h 49). À un autre moment, Annik H. et Peter ont décidé de simplement reprendre une section problématique sans intervenir explicitement pour en améliorer l'exécution. Après un nouvel essai, Annik H. a conclu que « c'était bon, finalement » (A&P J6, 10 h 34), ce qui porte à croire que le problème avait été résolu dans l'action.

Par ailleurs, au lieu de s'acharner sur un problème tenace, certains danseurs choisiraient parfois de reporter à plus tard sa résolution. D'une certaine manière, ils laissent incuber le problème en espérant que le temps arrange les choses.

5.5.1.2 Laisser le problème incuber

Une autre stratégie de travail faisant appel à l'intuition, en ce sens qu'elle ne sollicite pas l'intervention consciente de la raison, est celle qui consiste à abandonner le travail comportant un problème et à attendre quelque temps avant de tenter un nouvel essai.

On peut faire un lien entre cette stratégie de travail et le phénomène d'incubation décrit par Smith (1995) et Matlin (2005). Ces auteurs montrent que certains processus de résolution de problème tournent parfois à vide à cause de différents blocages mentaux – l'incapacité de voir le problème sous un autre angle, par exemple – et que ces blocages disparaissent simplement en arrêtant de penser au problème. Marc confirme, en entrevue, l'utilisation délibérée de cette approche pour résoudre

certains problèmes : « On va prendre une chance que les choses se règlent; ils peuvent se régler de soi. » (MB-2, 38:43) Cette stratégie de travail peut sembler naïve, proche de la pensée magique, mais il est assez fréquent, dans la pratique de la danse, de constater qu'après un temps d'arrêt, certaines difficultés disparaissent d'elles-mêmes sans même qu'on y ait consacré du temps, ou même qu'on y ait pensé.

Dans le même sens, Marc constate, à un moment du processus de travail, que les problèmes identifiés la veille vont « déjà mieux » (S&M J2, 14 h 53) et, à un autre moment, en voyant la facilité avec laquelle elle réussit l'exécution d'un mouvement qui l'avait pourtant embêtée la veille, Sandra déclare : « Ça fait du bien d'avoir dormi là-dessus. » (S&M J3, 13 h 48) En entrevue, Peter aussi admet qu'il laisse parfois le temps régler certaines difficultés tenaces :

It's hard to explain but if you do some thing, you take a break from it and come back to it a day or two later, there is some sort of integration that happened in the body. So you don't have to stress. What you did on a Monday will be there fully integrated by the Wednesday, where as if you keep working on it on a Monday, you're still working on an un-integrated place⁴⁴. (PT-2, 28:30)

Pour Peter, il serait inutile de s'acharner à faire un mouvement dont les composantes ne seraient pas encore intégrées, car leur application exigerait trop d'attention pour produire une exécution réussie. Après quelques jours, l'intégration se ferait naturellement. Mélanie aussi déclare utiliser parfois cette approche : « Il y a un accord tacite entre deux personnes qui se disent : "On a une idée de ce que le mouvement pourrait être, de ce que ça va pouvoir devenir, mais on le laisse là; on le laisse reposer." » (MD-1, 54:08) Une fois que le problème est cerné, Mélanie choisit de ne plus y penser.

⁴⁴ « C'est difficile à expliquer, mais si tu laisses de côté un travail et que tu y reviens un jour ou deux plus tard, il y a comme une sorte d'intégration qui se fait dans le corps. Il ne faut pas s'inquiéter. Ce que tu apprends le lundi sera complètement intégré le mercredi, alors que si tu t'acharnes le lundi, tu travailles à un niveau non intégré. »

La résolution de problème par l'approche intuitive est un processus individuel qui occupe habituellement le domaine privé (voir le point 4.4.3). Toutefois, lorsqu'il fait l'objet d'un choix délibéré sur lequel les danseurs se sont explicitement entendus, il pénètre l'espace de travail commun et devient observable.

Le processus de résolution de problème par l'approche raisonnée est de son côté plus facilement observable parce qu'il fait souvent l'objet de discussion entre les partenaires. Voyons maintenant en quoi consiste cette approche.

5.5.2 Choisir une approche raisonnée

Comme nous venons de le voir, les problèmes se résolvent parfois de manière intuitive mais, dans le travail de partenaire, comme l'explique Annik H., il semble difficile pour un danseur de travailler uniquement de cette façon : « Il faut décrocher du senti pour être à l'écoute des besoins de l'autre aussi..., parce que les demandes de l'autre, parfois, pour que ça fonctionne, ne vont pas toujours dans le sens de ton senti. » (AH-1, 1:14:19) Le travail de partenaire serait donc dans certains cas contre-intuitif, en ce sens qu'il arrive qu'un danseur, voulant aider son partenaire, soit enclin à utiliser une stratégie d'exécution qui produise le résultat contraire.

Pour comprendre comment agir de manière efficace, un danseur a besoin de comprendre le point de vue de l'autre, et cette connaissance s'acquerrait plus sûrement par la communication verbale. « J'ai l'impression qu'on se dit tout le temps comment on se sent », confirme Anik B. en entrevue (AB-1, 40:45). L'échange mutuel d'informations portant sur l'expérience que chacun vit lors de l'exécution de la chorégraphie permet aux partenaires d'élargir ce que Sperber et Wilson (1989) nomment l'environnement cognitif partagé. Comme le précisent ces auteurs, un environnement cognitif partagé ne garantit pas que les partenaires vont avoir la même

compréhension du porté, mais qu'ils auront en mains les mêmes informations qui leur permettent de l'avoir.

De plus, la communication verbale impliquerait un processus de conceptualisation, puisque ce n'est pas l'expérience elle-même qui est partagée mais des mots qui la décrivent, et indiquerait que les danseurs effectuent une analyse raisonnée de la situation problématique. Comme le mentionnent Vermersch et Arbeau (1996) en parlant du travail des musiciens, « pour pouvoir verbaliser, il faut nommer ce que l'on décrit, et pour pouvoir le faire, il faut en faire l'analyse, et faire l'analyse, c'est découvrir les détails de l'œuvre. » (p. 27)

Au cours des entrevues, Marc est celui qui affirme le plus franchement son intérêt pour l'analyse systématique des situations problématiques. Pour lui, « une des compétences d'un partenaire est sa capacité de résoudre des problèmes », et il insiste pour dire qu'il y a un bénéfice artistique à bien comprendre la mécanique d'un mouvement (MB-1, 10:05). Marc n'hésite pas à utiliser le mot *science*, qu'il définit ainsi dans le contexte du travail de partenaire : « La science, pour moi, c'est une connaissance qui a été décortiquée, qui fait que, justement, parce que ça joue sur le momentum et puis la structure du corps, un corps même légèrement plus lourd qu'un autre, plus grand qu'un autre peut rouler sur un corps plus petit. » (MB-1, 59:48) L'intérêt de comprendre les contraintes mécaniques des mouvements est que celles-ci permettraient aux danseurs de dépasser les limites apparentes de ce qu'un corps humain peut faire.

Peter aussi semble préférer résoudre les problèmes rencontrés par une approche raisonnée puisque, à plusieurs reprises durant les entrevues, il décrit comment l'analyse systématique du mouvement lui donne accès aux informations qu'il a besoin d'acquérir pour en réussir l'exécution. Ces informations, les *keys*, comme il

les appelle, il les définit ainsi : « They're just little moments that make things a little easier... The keys make it look great, feel smooth and take out the wrinkles⁴⁵. » (PT-2, 38:22) Avec cette image de clés, Peter semble comparer le processus d'acquisition d'un mouvement à la résolution d'une énigme. Tel un détective, le danseur est à l'affût des indices qui lui révéleront, grâce à un travail patient et minutieux de construction d'une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie, c'est-à-dire l'essence et la forme de l'œuvre à danser.

Il est important de mentionner que l'analyse raisonnée inclut aussi l'expérimentation corporelle, comme en témoigne Marc qui raconte comment il a trouvé la prise qui allait lui servir pour supporter sa partenaire : « C'est une bonne prise pour le porté parce que je la supporte sur son centre de gravité, ce qui fait que le poids est équilibré. » (MB-1, 25:50) Cette première hypothèse, fondée à la fois sur sa perception de la situation, sur ses connaissances biomécaniques et sur son expérience de danseur, lui fait choisir la prise qui semble offrir le meilleur appui à sa partenaire. Toutefois, après avoir testé sa stratégie d'exécution, il a accès à de nouvelles informations : « Finalement, je me suis rendu compte que c'était trop exactement au centre, ce qui fait que je ne pouvais plus la faire basculer vers ses pieds après l'avoir attrapée. » (MB-1, 25:50) À partir de cette information, il ajuste sa stratégie d'exécution.

Comme le démontre ce dernier exemple, les danseurs utilisent délibérément l'exécution pour recueillir des informations supplémentaires sur la chorégraphie. Parfois, ils testent une hypothèse de solution élaborée à partir d'une analyse de la situation problématique et comparent les résultats obtenus avec les résultats attendus, un processus qui sera décrit plus loin. Ils sont alors à la recherche d'informations précises. À d'autres moments, les danseurs choisissent d'exécuter la chorégraphie

⁴⁵ « Ce sont certains petits moments qui rendent l'exécution un peu plus facile... Les clés font que l'exécution semble parfaite, qu'elle est facile, qu'elle enlève les petits accros. »

sans avoir une idée claire des informations qu'ils cherchent à acquérir. Ils souhaitent que leurs actions révèlent spontanément des aspects du mouvement auxquels ils ne pensent pas. En incluant ces informations recueillies intuitivement à une analyse raisonnée de la situation problématique, ils abordent le processus de résolution de problème en combinant les deux approches.

5.5.3 Choisir une approche combinée

Il a été intéressant d'observer les danseurs combiner une approche intuitive à une approche raisonnée pour résoudre certains problèmes. Ainsi, l'expérimentation du mouvement peut apporter des informations insoupçonnées sur la chorégraphie, ce que Marc rapporte en entrevue : « La part de surprise joue beaucoup. C'est comme de m'attendre à ABC, parce que j'ai calculé que ça devait donner ça, puis, quand on le fait, je réalise : "Ah! Je n'avais pas pensé à ça" et puis ça, ça marche. » (MB-1, 32:16) Après avoir analysé la situation problématique, l'expérimentation procurerait à Marc d'autres informations qu'il incorporait aussitôt à son analyse rationnelle.

Cette expérience dansée, dépourvue d'attentes, de jugements, de présomptions, Marc l'utilise pour instruire sa compréhension du mouvement. Cette approche ressemble à l'approche phénoménologique qui suggère, à l'instar de Husserl (2001), d'aborder l'expérience en suspendant le travail de l'esprit de manière à en révéler l'essence. Par ailleurs, en psychologie cognitive, cette stratégie correspondrait au processus que Matlin (2005) qualifie de *bottom-up* puisqu'il demande d'observer la situation avec ouverture d'esprit, sans préjuger de l'usage qui sera fait des informations disponibles.

En entrevue, Marc rapporte une autre situation au cours de laquelle il est parvenu à trouver une solution à un problème mécaniquement complexe en observant agir son propre corps. Le chorégraphe lui ayant demandé de recevoir sans broncher l'impact d'une partenaire qui court vers lui et saute sur son dos, Marc recueille les

informations provenant de ses premiers essais : « Elle m'a sauté dessus; je suis tombé devant; on l'a refait; je me suis vu me braquer dans le sol pour essayer de combattre l'impact et j'ai vu que ça, ça avait un certain résultat (il fait chanceler son corps). » (MB-1, 17:40) Une première hypothèse de solution avancée est donc celle de se préparer à absorber l'impact musculairement, ce qui donne des résultats meilleurs quoique encore insatisfaisants. D'autres observations lui permettent de poursuivre son analyse :

C'est là où l'instinct est venu (il pointe sa tempe avec un doigt). Je pense que j'ai vu mon corps commencer à tomber lui-même par en arrière, selon le son des pas... parce que, à force de le faire, c'est comme si l'anticipation faisait que : « Elle s'en vient, elle s'en vient, elle s'en vient » (il se penche de plus en plus vers l'arrière)... L'impact me remettait en équilibre (il clape des mains et revient droit). Je ne suis pas certain d'avoir fait un vrai calcul mental mais plutôt, à force de vouloir rester là, sur place, droit, de ne pas vouloir me pencher en avant et subir l'impact. (MB-1, 17:40)

Son intention étant celle de rester sur place malgré l'impact, Marc observe son corps s'organiser pour pouvoir y parvenir : il se déséquilibre vers l'arrière juste avant l'impact. À partir de cette information, Marc poursuit son analyse : « Là, tu n'es pas stupide (il rit), tu te dis : "Si l'impact me fait faire ça (il bouge ses mains vers l'avant), peut-être que si je fais ça (il se penche vers l'arrière)..." C'est de comprendre la physique de ce qui se passe. » (MB-1, 15:13) Marc parle alors de sa réaction comme d'un « geste instinctif, d'intelligence du corps, qui n'est pas conscient à 100 % » mais, une fois cette réaction observée, il s'en sert comme base à une analyse consciente. « Là, je peux jouer avec ça, je peux contrôler un petit peu », conclut-il. (MB-1, 19:50) Il a maintenant une représentation claire du phénomène physique en jeu et peut développer une stratégie d'exécution qui en tient compte. Autrement dit, il rencontre et annule la force de l'impact en lui opposant une force égale, produite par son propre déséquilibre, une action tout à fait conforme aux principes mécaniques de base.

Au cours d'un témoignage semblable, Sandra raconte comment, lorsque l'approche raisonnée ne vient pas à bout d'un problème tenace, elle décide, elle aussi, de changer de tactique pour trouver une solution :

Quand tu n'arrives pas à faire quelque chose, à un moment donné, on peut juste le faire parce que c'est quelque chose qui a son flot naturel... C'est de passer par une vision organique du mouvement que tu as pour après ça pouvoir dire : « Ah! Pendant qu'on l'a fait, j'ai senti ça, ça, ça. » Tu as la partie analytique qui sort de ça. (SL-2, 51:15)

En abordant le problème intuitivement, Sandra recueille des informations nouvelles qui redirigeront sa recherche de solution vers une piste d'investigation plus prometteuse.

Par ailleurs, le fait de réussir intuitivement un mouvement sans pouvoir expliquer ce qui s'est passé n'est pas toujours acceptable pour Marc : « L'exécution a mieux marché cette fois-ci, mais on a arrêté et j'ai dit : "Je ne peux pas continuer. C'est trop important, ce qui vient de se passer, et je ne le comprends pas. Il faut que je comprenne." Par hasard, l'objectif est atteint, mais j'ai l'impression de n'avoir rien appris. » (MB-2, 54:15) Même réaction d'Annik H. qui, après un essai réussi, a dit à Peter : « Ça, c'était parfait. Qu'est-ce que tu as fait? » (A&P J2, 11 h 03) Contrairement à Mario qui se dit satisfait d'une maîtrise corporelle intuitivement acquise, Marc et Annik H. veulent aussi comprendre comment ils réussissent le mouvement qu'ils exécutent – en avoir une maîtrise cognitive – afin d'utiliser cette connaissance pour les prochains essais et répéter leur succès.

Chaque partenaire choisit constamment l'une ou l'autre des approches, décrites jusqu'à maintenant, selon la situation de travail. Par exemple, en observant son propre travail en rappel stimulé, Sandra remarque qu'elle choisit son approche en fonction de celle adoptée par son partenaire :

Juste dans le vocabulaire qu'on utilise, je m'aperçois que je dis toujours : « Je ne le sens pas » et Marc, lui, dit : « Moi, je ne le vois pas. » J'ai toujours tendance à vouloir l'équilibre dans une relation. De ce que je pouvais voir, Marc, il est très *analyse*. Il aime ça, enlever la fluidité naturelle du mouvement. Il aime ça couper, décortiquer. Et puis moi aussi, sauf que là, je remarque que je joue l'autre rôle, celle qui dit : « On peut y aller? Pouvons-nous le faire pour connaître les sensations physiques? » (SL-2, 29:08)

D'après ce témoignage, on comprend qu'un conflit de procédure pourrait survenir si les partenaires n'ont pas la même approche de résolution de problème. Un danseur qui préfère travailler dans l'action se sentira impatient si son partenaire prend le temps de décortiquer et d'analyser chaque mouvement. Par contre, un danseur qui cherche à bien comprendre comment faire son mouvement se sentira bousculé si son partenaire veut toujours être dans l'action. Il est donc important de prendre conscience de la préférence de son partenaire et d'en tenir compte, parfois pour harmoniser les approches, parfois pour les compléter, comme l'a fait Sandra ici.

5.5.4 Synthèse partielle

Les résultats de cette recherche confirment que les danseurs aborderaient la résolution de problèmes rencontrés de différentes manières, à l'intérieur d'un continuum dans lequel on retrouverait, d'une part, l'approche intuitive, et de l'autre, l'approche raisonnée.

- 1) L'approche intuitive s'appuierait sur la confiance que les danseurs accorderaient à l'intelligence du corps pour adopter une stratégie d'exécution sans chercher à connaître les fondements de ce choix. Les danseurs pourraient alors :
 - a) résoudre un problème dans l'action, c'est-à-dire refaire simplement le mouvement avec l'espoir qu'il fonctionne;
 - b) laisser incuber le problème, c'est-à-dire reporter à plus tard la réussite du mouvement avec l'espoir que le corps sache éventuellement comment s'y prendre.

- 2) Une approche raisonnée s'appuierait sur le lien que les danseurs opéreraient consciemment entre leurs expériences antérieures et les informations disponibles sur la chorégraphie. L'analyse systématique du mouvement procurerait aux danseurs les informations nécessaires à la réussite de l'exécution du mouvement.
- 3) Une approche combinée amènerait les danseurs à passer d'une approche intuitive à une approche raisonnée, ou vice versa, à l'intérieur d'un même processus de résolution de problème, lorsque ni l'une ni l'autre des approches, utilisée seule, n'apporterait les résultats escomptés.

Les danseurs qui utiliseraient uniquement l'approche intuitive pour résoudre les problèmes rencontrés resteraient mal informés sur les raisons de leur succès ou de leur échec. Si les danseurs veulent comprendre pourquoi ils réussissent ou échouent, il semble qu'ils doivent déterminer la source du problème afin d'émettre des hypothèses de solution conséquentes et développer un savoir conscient.

5.6 Déterminer la source du problème et appliquer une solution appropriée

Jusqu'à présent dans ce chapitre, nous avons vu qu'une première exécution de la chorégraphie permettrait aux danseurs de repérer la présence de problèmes grâce à différents indicateurs de réussite. L'étape suivante du processus de résolution de problème consisterait, dans un premier temps, à déterminer la source possible du problème et, dans un deuxième temps, à proposer une solution en découlant. Ensuite, la chorégraphie exécutée de nouveau donnerait l'occasion de tester la validité de l'hypothèse de solution, dans un parcours en forme de boucle, illustré en début de chapitre à la figure 5.1, se poursuivant jusqu'à l'atteinte d'une exécution perçue comme réussie.

La difficulté de déterminer la source du problème se situe dans la grande quantité de variables à considérer lors de l'exécution d'un mouvement. Dans un porté, par

exemple, la force musculaire du porteur, le poids du supporté, la distance entre les partenaires avant, pendant et après le porté, la direction et la vitesse de déplacement de chaque partenaire, la stabilité de la prise, la coordination des actions, la vitesse d'exécution, la stabilité de base de support du porteur, la fatigue, pour ne nommer que celles-là, sont autant de variables qui affecteront possiblement l'exécution, positivement ou négativement⁴⁶. Pour qu'une solution appliquée soit durable, les danseurs doivent identifier précisément où se situe la source du problème rencontré.

Sandra se trouve à aller dans le même sens lorsqu'elle raconte qu'il lui arrive de ne pas pouvoir expliquer les raisons de son succès : « Des fois, ça marche et tu ne sais pas pourquoi ça a marché. Ça fait que tu changes toutes les données en même temps. » (SL-2, 51:15) Les danseurs qui comprennent mal où se situe la source du problème manquent d'informations même si, intuitivement, leur exécution est couronnée de succès. C'est pour cette raison que Marc trouve préférable de ne jouer que sur une seule variable à la fois pour trouver la source d'un problème, comme il le raconte en entrevue :

En les séparant, je trouve que je peux voir où est la faille dans mon travail. Si c'est à cause d'un oubli, je ne pourrai pas faire grand-chose. Si c'est mon évaluation biomécanique qui est faussée, ça ne marchera pas. Et si mon intention n'est pas juste pour ce qui est recherché par le chorégraphe ou par ma partenaire, il y a un gros problème et souvent, c'est ça. (MB-1, 1:08:29)

Ainsi, la stratégie de Marc est de vérifier chaque variable isolément, une méthode qui démontre chez lui une préférence à traiter l'information systématiquement plutôt qu'intuitivement. Cette approche minutieuse garantirait une intervention plus ciblée pour régler un problème.

⁴⁶ Dans mon travail de maîtrise (Lafortune, 2003), je cite de nombreuses études, provenant autant du milieu de la manutention que celui du sport, effectuées dans le but de mieux comprendre les facteurs influençant l'effort d'un individu aux prises avec la tâche de soulever une charge.

Une difficulté supplémentaire dans le processus de résolution d'un problème survenant dans le travail de partenaire est celle de déterminer si sa source se situe dans les actions de l'un ou de l'autre des partenaires, ou des deux, comme l'explique Peter : « You have to figure out, because there is two people here, what is she not doing (il rit) that does not work... what am I not doing that is not working⁴⁷. » (PT-2, 38:44) Pour s'assurer qu'une seule variable change à la fois, les danseurs doivent s'entendre sur une solution et déterminer qui, des deux, l'appliquera. La résolution de problème dans le travail de partenaire doit donc se faire communément, ce qui oblige les danseurs, encore une fois, à verbaliser leur point de vue.

Les données de recherche ont permis d'identifier plusieurs sources possibles aux problèmes rencontrés par les danseurs. Ces sources sont : 1) représentation imprécise ou erronée de la chorégraphie; 2) volonté de préserver la représentation existante de la chorégraphie au détriment de nouvelles informations qui la modifieraient; 3) représentation de la chorégraphie différente pour chacun des partenaires; 4) communication déficiente entre partenaires; 5) restrictions corporelles des danseurs; 6) crainte liée à l'exécution d'un porté; 7) accumulation de fatigue; et 8) manque d'intégration des informations acquises.

5.6.1 Représentation imprécise ou erronée de la chorégraphie

L'importance du rôle que joue la cognition dans le processus d'apprentissage d'une chorégraphie a été un des constats majeurs de cette recherche. Pour pouvoir exécuter une chorégraphie, les danseurs doivent en avoir une représentation qui soit la plus claire, la plus détaillée et la plus juste possible. Or, il est fréquent que les danseurs aient une idée imprécise ou erronée de ce qu'ils doivent faire. Dans ce cas, la source du problème se situerait alors moins sur le plan de l'exécution du mouvement que sur celui de sa représentation.

⁴⁷ « Il faut comprendre, parce qu'il y a deux personnes ici, ce qu'elle ne fait pas (il rit) qui fait que ça ne fonctionne pas... et ce que je ne fais pas qui fait que ça ne fonctionne pas. »

Par exemple, Annik H. raconte comment une représentation imprécise de la chorégraphie a affecté l'exécution d'un porté qu'elle devait faire :

Ça n'a pas fonctionné parce que moi, je ne suis pas consciente de ce qui est en train de se passer, à ce moment-là. J'essaie de faire quelque chose, mais je ne contrôle pas tous les éléments... Ça me fait réaliser qu'il y a beaucoup d'éléments qui me sont inconnus et je pense que, avec raison, ça ne peut pas fonctionner (elle rit). (AH-1, 28:23)

Dans cet exemple, Annik H. s'engageait dans son mouvement sans avoir une idée claire des actions qu'elle devait poser ou de ce qui allait survenir pendant l'exécution.

Lorsque les danseurs réalisent qu'ils ont une représentation imprécise ou erronée de la chorégraphie, ils tentent de solutionner ce genre de problème par la quête d'informations supplémentaires. Marc rapporte la réaction qu'il a eue alors qu'il ne parvenait pas à résoudre un problème récurrent : « Il me manque de l'info. C'est plus gros que juste un petit détail. On a essayé de régler ça. Ça ne s'est pas réglé. On revient à la case de départ. » (MB-2, 36:02) Dans cet exemple, l'expérimentation corporelle invalide la stratégie d'exécution choisie.

Dans d'autres situations, ce sont les informations provenant du document vidéo ou du partenaire qui invalident la stratégie d'exécution. Par exemple, en regardant l'image vidéo, Marc change radicalement la représentation de son action en s'exclamant : « Ce n'est pas un porté, c'est un lâché! » (S&M J3, 13 h 00), un éclair de lucidité qui n'est pas sans rappeler le *insight* décrit par Matlin (2005). Ailleurs, Annik H., croyant devoir sauter plus haut pour réussir l'exécution d'un porté, est contredite par Peter qui lui précise qu'il s'agit d'un problème de direction et non de hauteur : elle doit plutôt sauter de côté (A&P J3, 13 h 56), ce qui constitue une transformation importante de sa représentation du mouvement. Si l'on se réfère à ces deux exemples, on pourrait dire que la solution a été trouvée en éliminant ce que Jones (2003) décrit comme les contraintes imposées par une représentation erronée du

problème. Un changement radical de représentation permettrait de trouver immédiatement une solution jusqu'alors inconcevable.

Dans certaines situations, l'apport d'informations nouvelles se situe dans les détails qui vont permettre aux danseurs de moduler leur exécution. L'utilisation de mots comme *plus, moins, trop, pas assez*, lorsqu'ils proposent une nouvelle stratégie d'exécution, indique la nécessité pour les danseurs de préciser leur exécution sur le plan des micro-actions. Par exemple, dans une position où Annik H. est en appui sur lui, Peter lui demande de lui donner plus de poids (A&P J1, 13 h 48) alors que le jour suivant, il lui demande de lui en donner moins (A&P J2, 11 h 25), la distribution du poids de Annik H. en appui sur Peter exigeant une mise au point précise.

Il a également été intéressant d'observer que certains problèmes techniques étaient résolus avec l'apport d'informations artistiques, en particulier la clarification des intentions du mouvement. Par exemple, lorsque Mario éprouve de la difficulté à réussir un déplacement autour de sa partenaire, Kathy, la répétitrice, lui demande de penser à la trajectoire circulaire dessinée dans l'espace par ses bras (A&M J5, 13 h 05). La difficulté technique éprouvée par Mario a disparu dès qu'a été clarifiée l'intention du mouvement, une information de type artistique. On retrouve ici l'idée qu'une habileté motrice se définit en fonction d'un but à atteindre, tel que défendu par de nombreux auteurs étudiant la motricité (Famose, 1990 ; Paillard, 1994 ; Schmitd, 1993 ; Cadopy et Bonnery, 1990).

Ces exemples mettent en lumière le fait que la solution à bien des problèmes techniques vécus par les danseurs se situerait dans la quête d'informations supplémentaires. Une nouvelle stratégie d'exécution impliquerait forcément une nouvelle représentation de la chorégraphie, sinon dans sa globalité, du moins, dans sa spécificité. Or, les informations nouvelles contredisent parfois les informations déjà

acquises sur la chorégraphie. Dans ce cas, les danseurs peuvent vivre un conflit entre leur volonté de préserver leur représentation existante de la chorégraphie, considérée jusque-là comme juste, et des informations nouvellement acquises qui la modifieraient.

5.6.2 Volonté de préserver la représentation existante de la chorégraphie au détriment de nouvelles informations qui la modifieraient

Il arrive que les danseurs acquièrent de nouvelles informations qui contredisent la représentation de la chorégraphie qu'ils se sont jusque-là construite. Lorsque c'est le cas, les danseurs doivent déterminer quelles informations devraient être retenues et lesquelles devraient être rejetées. Or, un apprentissage demande un changement de représentation, et un individu aurait tendance à vouloir préserver son système de représentation existant (Develay, 2004; Meirieu, 1994). De même, on a observé chez les danseurs participant à l'étude une tendance à préserver leur première impression de la chorégraphie, ce que confirme Marc en entrevue : « Je réalise que j'ai toujours en tête l'impact premier de ce que j'ai vu et que je dois recréer... La première fois que je vois [la chorégraphie], elle s'imprime, là (il frappe une main dans l'autre), comme marquée au fer. Ça rentre dans la tête et ça devient la référence. » (MB-2, 49:06) La première impression, confirme Matlin (2005), reste une référence stable, souvent imperméable à l'apport d'informations nouvelles.

Un exemple de cette volonté des danseurs de préserver leur représentation existante a été observé lorsque Mario s'est entêté à dire que sa prise était bonne malgré le fait qu'elle provoquait une douleur chez Anik B. (A&M J4, 14 h 53). Il souhaitait sauvegarder sa représentation de la chorégraphie même si une nouvelle information, la douleur qu'éprouvait Anik B., lui indiquait la présence d'un problème. Dans un autre exemple, c'est Anik B. qui répond à Mario qu'elle ne pouvait pas faire ce qu'il lui demandait parce que ce n'était pas, selon elle, la chorégraphie. Quand Mario lui a

expliqué encore plus précisément ce qu'il cherchait, elle lui a répété que si elle faisait ce qu'il lui demandait, elle ne ferait alors plus la « bonne » chorégraphie (A&M J3, 14 h 54). Lorsque les interprètes cherchent à préserver leur représentation de la chorégraphie, c'est l'intégrité même de l'œuvre qu'ils cherchent à garantir.

Une information nouvelle peut également entrer en conflit avec tout un système de représentation. L'exemple le plus éloquent est celui où Marc a volontairement choisi d'adopter une stratégie d'exécution différente de celle utilisée par les danseurs sur l'écran vidéo, malgré les protestations de sa partenaire. En entrevue, il explique les raisons justifiant ce choix :

J'ai vraiment perçu ce que je voyais sur la vidéo comme une solution mécanique et je me suis dit : « Non, c'est *cheap* d'aller chercher la force dans le bassin pour que le porté fonctionne. Ce n'est pas un mouvement dansé. » J'ai pensé ça tout de suite et alors j'ai cherché une autre stratégie, et comme l'autre stratégie a quand même assez bien marché, j'ai voulu continuer sur cette piste de solution. (MB-2, 1:23:32)

Pour Marc, le fait d'utiliser son bassin pour soulever sa partenaire entre en conflit avec tout son système de représentation de ce qu'est un mouvement dansé. Sandra explique, lors d'un autre rappel stimulé, comment elle a vécu ce même moment :

Je le connais personnellement, Marc, et il déteste faire du travail de partenaire en utilisant son bassin. Pour lui – je ne veux pas lui mettre des mots dans la bouche –, ça a une connotation *cheap*, comme un manque de force. C'est un dernier recours... Quand il utilise son bassin, c'est magique pour moi. On voit (elle pointe la télévision) qu'il finit par se résigner à utiliser son bassin, à utiliser son corps mais, pour lui, c'est comme un aveu de faiblesse. (SL-2, 41:25)

Selon Sandra, Marc s'est construit, au fil de ses expériences de danseur, une représentation globale du travail de danseur et une autre de la force que doit démontrer un porteur, et c'est cette représentation-ci qui entre en conflit avec l'information que lui procure le document vidéo. Entre les deux, Marc préserve ses standards d'excellence et cherche une stratégie d'exécution différente. Après de

nombreux essais, il finit par admettre que sa solution n'est pas viable et accepte l'utilisation de son bassin. Plus loin dans le processus de travail, Marc considère que la stratégie d'exécution qu'il avait d'abord rejetée avait fini par devenir « un mouvement dansé » (MB-2, 1:23:32), la rendant ainsi conforme à ses standards d'excellence, ce qui pourrait être interprété comme une manière honorable d'admettre s'être trompé.

Lorsque les informations nouvelles contredisent leur représentation de la chorégraphie, les danseurs règlent ce genre de problème en clarifiant l'objectif visé, c'est-à-dire les intentions poursuivies par le chorégraphe. Ce sont ces informations artistiques qui, ultimement, détermineront la justesse des stratégies d'exécution adoptées par les danseurs.

Nous avons vu au chapitre précédent que chaque danseur expérimente la chorégraphie selon un point de vue qui lui est propre, chacun ayant une histoire qui lui est propre et chacun jouant un rôle différent, les danseurs d'un même couple appréhenderaient les informations de manière asymétrique. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de constater que certaines difficultés rencontrées lors de l'exécution de la chorégraphie aient pour cause une représentation de la chorégraphie différente pour chacun des partenaires.

5.6.3 Représentation de la chorégraphie différente pour chacun des partenaires

Malgré le fait qu'un danseur puisse avoir une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie, il arrive que, sans le savoir, cette représentation diffère de celle de son partenaire. Quand les représentations respectives de chaque partenaire sont différentes, les danseurs poursuivent des objectifs différents, et la réussite du mouvement commun s'en trouve compromise. C'est le témoignage de Mélanie qui, dès les entrevues préliminaires, a révélé ce type de situation problématique :

Si je fais un tour en l'air, moi, je considère que c'est un tour complet alors que mon partenaire pourrait considérer que c'est trois quarts de tour. Donc, en le faisant, je me dis : « Voyons, j'ai dû mal à faire mon dernier quart de tour. Qu'est-ce qui se passe? »... Puis, souvent, on se rend compte, au bout de semaines de répétition : « Ah! Mais toi, tu pensais que c'était trois quarts de tour. Moi, j'ai toujours pensé que c'était un tour complet. » Donc, c'est sûr qu'on sentait toujours cette bataille. (MD-1, 24:35)

Ce témoignage est d'autant plus important qu'il révèle le fait que, pendant plusieurs semaines de travail, les danseurs ont éprouvé de la difficulté à exécuter le mouvement sans soupçonner qu'ils cherchaient à atteindre des objectifs différents. Autrement dit, les danseurs, en présumant avoir la même représentation de la chorégraphie, ne vérifiaient pas s'ils poursuivaient effectivement le même objectif et ne parvenaient jamais à appliquer la bonne solution, malgré leurs efforts.

Pour mieux comprendre le point de vue de leur partenaire, les danseurs ont utilisé différentes stratégies de travail, dont celle, fréquemment observée, de vérifier explicitement, à l'aide d'un échange verbal, si leurs représentations respectives s'harmonisaient. Une autre manière de comprendre le point de vue de son partenaire est d'observer sur l'écran vidéo le rôle que joue l'autre, comme l'ont fait Anik B. et Mario pour solutionner un problème technique (A&M J2, 14 h 21), ou celle de physiquement prendre la place de l'autre, ce dont parle Mélanie en entrevue :

À un moment, on a échangé nos rôles. On travaillait pour trouver quelque chose, et ça marchait plus ou moins bien. À un moment donné, il s'est mis dans ma position à moi puis, instinctivement, je suis allée dans sa position à lui. Puis on a tous les deux (elle claque des doigts), en l'espace d'une seconde, compris le problème; pourquoi c'était difficile pour l'un, et pourquoi c'était difficile pour l'autre. (MD-1, 38:33)

Le fait de voir la situation du point de vue de l'autre – il n'était pas nécessaire de l'expérimenter – a immédiatement permis aux danseurs de comprendre la nature du problème et ce qu'il leur fallait faire pour le solutionner.

La solution au problème causé par des représentations de la chorégraphie divergentes se situerait dans l'acquisition d'une meilleure connaissance des contraintes artistiques et mécaniques que la chorégraphie impose à l'autre partenaire. La verbalisation du point de vue de chacun faciliterait l'acquisition d'une telle connaissance mais, parfois, la source du problème se situerait justement au plan de la communication.

5.6.4 Communication déficiente entre partenaires

À quelques reprises, la communication s'est avérée elle-même une source de problème pour les danseurs. Haney (1979) a déjà démontré que la communication se fait par étapes successives – encodage, émission, réception, décodage – et que, à chacune de ces étapes, une possible distorsion du discours peut survenir. Ce n'est jamais l'expérience qui est transmise, rappelle cet auteur, mais quelque chose d'approximatif. Pour Sperber et Wilson (1989), la communication n'est pas une question de décodage, ce qui exigerait l'existence d'un savoir mutuel entre les partenaires pour pouvoir interpréter les mêmes codes de la même manière, mais une question d'inférence qui permet, à partir d'indices, de reconnaître les intentions de communication de son interlocuteur.

Un bon exemple de situation où les intentions de communication d'un danseur ont été inférées plutôt que décodées par son partenaire est rapporté par Marc qui, lors d'un rappel stimulé, raconte à quel point la solution que lui proposait Sandra l'avait laissé perplexe :

Elle propose une solution, mais je veux revenir au problème avant d'aller trop vite à cette solution-là... Quand elle dit : « Écrase-moi », on dirait que ce que j'entends, c'est que la force est trop importante, le swing est trop fort et quand je la laisse, elle se retrouve avec trop d'élan. (MB-2, 35:30)

En demandant à Marc de l'écraser au moment de la déposer au sol, Sandra utilise une expression énigmatique qui fournit peu d'informations sur la source réelle du problème à régler. L'action d'écraser ne fait pas partie du lexique habituel utilisé par

les partenaires en danse. Avant de pouvoir l'aider, Marc devait d'abord inférer ce que Sandra essayait de lui dire : « Je comprends que la fin du lift ne fonctionne pas pour elle, mais je ne pense pas qu'il faut que je l'écrase à terre. » (MB-2, 31:13) Plutôt que de répondre immédiatement à la requête de Sandra – mais sans trop savoir pourquoi –, Marc a la sagesse d'investiguer plus à fond le sens de sa demande.

La communication peut aussi être faussée si les danseurs ne parlent pas du même moment de la chorégraphie. Par exemple, lorsqu'Anik B. et Mario discutaient de la justesse d'une position, un observateur externe pouvait facilement voir que, sans le réaliser, ils ne parlaient pas du même moment dans le porté. Mario parlait de la position au début du mouvement, alors qu'Anik B. parlait de la position à la fin du mouvement (A&M J2, 14 h 40). Ils ont continué longtemps à discuter, parce qu'ils avaient tous les deux la certitude d'avoir raison et n'arrivaient pas à comprendre pourquoi l'autre n'adoptait pas le même point de vue. Il ne suffit donc pas de s'exprimer clairement : il faut aussi préciser ce dont on parle.

Jusqu'à présent, les sources des problèmes se situaient soit dans le processus de construction d'une représentation de la chorégraphie, soit dans celui de transmission de cette représentation d'un partenaire à l'autre. D'autres sources ont également été décelées, dont celles concernant les restrictions corporelles des danseurs, c'est-à-dire leur incapacité physique à exécuter certains mouvements de la chorégraphie telle qu'ils se la représentent.

5.6.5 Restrictions corporelles des danseurs

Les données de cette recherche démontrent que certaines restrictions corporelles empêcheraient les danseurs d'effectuer la chorégraphie telle que prescrite. Parmi ces restrictions, certaines seraient propres à chaque individu, comme une blessure ou un manque de force. Par exemple, Sandra explique pourquoi elle n'arrive pas à faire un mouvement en parlant d'une vieille blessure à la hanche. Cette condition, en

provoquant une douleur lorsque la hanche atteint un certain degré d'ouverture, est devenue une source de difficulté.

Mélanie, pour sa part, mentionne deux situations au cours desquelles elle identifie un manque de force comme source d'un problème. En parlant d'une situation où elle se faisait soulever par son partenaire, elle rapporte ceci : « Quand on essayait avec l'autre bras, c'était toujours comme un peu brinqueballant; l'atterrissage du porté se faisait comme en faiblesse parce qu'on tombait du porté. » (MD-1, 50:12) Dans une autre circonstance, elle raconte comment une position en appui sur les mains, maintenue en équilibre à l'aide de son partenaire, exigeait d'elle un effort excessif : « Chaque fois, j'étais inconfortable. Je me disais : "C'est moi qui ne suis pas forte; ou je ne suis pas sur mon axe, ou je ne suis pas dans mon équilibre." » (MD, 28:46)

Dans la description de ces deux situations, Mélanie fait un lien entre le manque de force ressenti et le déséquilibre de la position. Effectivement, selon le principe de levier, un poids à l'extérieur de son appui devient plus difficile à supporter. Dans le deuxième exemple, l'inconfort qu'elle expérimente lui semble également provenir d'un manque de force, et c'est aussi ce que pense son partenaire qui lui dit que, avec le temps, elle augmentera suffisamment sa force musculaire pour que la position devienne confortable, une solution évidemment valable seulement à long terme. Cependant, Mélanie découvre par hasard une autre position moins exigeante pour elle (MD, 30:22). Ce n'est donc pas en augmentant sa force que Mélanie a trouvé la solution, mais en changeant sa stratégie d'exécution.

Une autre restriction corporelle concerne ce qu'on appelle dans le milieu de la danse les proportions, c'est-à-dire le rapport qui existe entre le poids et la taille de chaque partenaire, rapport qui peut avoir une incidence importante sur l'exécution mécanique d'un duo. En effet, le chorégraphe crée son œuvre en fonction de la morphologie des

danseurs avec lesquels il travaille, en fonction de leurs proportions s'il s'agit d'un duo. Or, lorsque la même chorégraphie est reprise par de nouveaux danseurs, il arrive souvent que leurs morphologies – et les proportions – soient différentes de celles des danseurs à l'origine de l'œuvre, situation qui provoque une difficulté supplémentaire lors de l'exécution de certains mouvements.

Plusieurs danseurs participant à l'étude ont remarqué que leurs proportions étaient significativement différentes de celles du couple qu'ils observaient sur le document vidéo. C'est le cas pour Sandra, qui décrit ainsi cette différence : « Les deux danseurs qu'on regardait sur la vidéo semblaient quand même tête à tête, dans les proportions, alors que Marc a une bonne tête au-dessus de moi. Ça devait jouer, à quelque part. » (SL-1, 1:22:21) Mais c'est surtout Mario qui a parlé abondamment des proportions. Dès le début du processus d'apprentissage, et cela, avant même que les problèmes ne surgissent, il constate qu'Anik B. est proportionnellement plus petite que la danseuse sur le document vidéo (A&M J1, 13 h 54). Plus loin dans le processus d'apprentissage, il va plusieurs fois expliquer la cause de difficultés rencontrées en parlant des proportions.

En entrevue, Anik B. raconte que les explications de Mario n'apportaient pas nécessairement des solutions concrètes :

On pouvait s'obstiner sur la différence de grandeur, mais il fallait qu'on fasse le mouvement... Pour moi, c'était quelque chose qu'on ne pouvait pas régler. Je ne pouvais pas grandir (elle rit)... On peut parler des proportions, mais ce n'est pas ça qui va aider à trouver la solution. Donc lui, il essaie de s'ajuster parce que c'est un ajustement pour lui. Ça a pris quelques fois avant de réussir. Ça a été long avant de trouver la bonne position par rapport à moi. (AB-2, 37:35)

En effet, changer la proportion des corps n'est pas une solution envisageable, à moins de changer de partenaire.

Lorsque les danseurs constatent que la source de leur problème se situe au plan des restrictions corporelles, que ce soit à cause d'une blessure, d'un manque de force ou des proportions, la solution habituellement choisie est celle d'adapter la chorégraphie à leur réalité, ce que Sandra appelle tricher : « Tricher, c'est donner l'apparence de ce qu'on a à reproduire à partir d'une vidéo... tout en gardant l'essence. » (SL-1, 1:16:48) Pour elle, il est possible d'atteindre un même objectif en faisant des actions différentes : c'est le principe d'équivalence fonctionnelle (Famose, 1990).

Mélanie aussi décrit, en entrevue, qu'elle n'hésite pas à changer une prise (objectif spécifique) pour réussir l'exécution d'un porté (objectif global) :

C'était assez clair que ça demandait le bras droit, et puis mon partenaire avait plus de facilité à le faire avec le bras gauche. Moi aussi, je me sentais plus confortable ainsi, parce c'était son instinct qui fonctionnait mieux comme ça. Je le sentais plus fort, aussi, et donc moi, j'étais plus stable, j'étais plus à l'aise. (MD-1, 49:33)

Pour Mélanie, les gains en force, en stabilité et en confort justifient ce changement de prise. Adapter la chorégraphie serait peut-être l'essence même du rôle de l'interprète puisque, à son avis, l'apprentissage d'une chorégraphie est un « processus d'adaptation à son corps à soi, puis à celui de son partenaire » (MD-1, 6:07).

Ce phénomène d'adaptation est une rupture consciente avec la chorégraphie établie, comme l'explique Mélanie en entrevue : « Je change l'idée que j'ai du mouvement, et de changer son idée préconçue, peut-être que ça prend, parfois, comme un détachement face au résultat à atteindre. » (MD-1, 46:07) En adaptant la chorégraphie, les danseurs en transforment certains aspects et, pour cela, ils doivent s'accorder un certain degré de liberté. Mélanie note cependant que son partenaire a éprouvé plus de difficulté qu'elle à exercer cette liberté. C'était peut-être une question de pudeur, explique-t-elle (MD-1, 48:39). Pour certains danseurs, adapter la chorégraphie, même minimalement, pourrait vouloir dire ne pas respecter l'intention

du chorégraphe, ou admettre son incapacité à l'exécuter telle que prescrite. Mélanie précise toutefois que la liberté qu'elle se donne vient avec une certaine responsabilité : « Même si je dis que je suis très ouverte là-dessus, je ne voudrais pas qu'on croie que je puisse travestir l'esprit d'une pièce ou les intentions du chorégraphe. » (MD-1, 57:38)

Les danseurs se permettraient donc parfois d'adapter la chorégraphie, Jones (2003) parlerait d'un changement de représentation du problème, ce qui entraînerait l'apport d'informations nouvelles. De manière créative, les danseurs contourneraient certaines restrictions corporelles pour mieux rencontrer les objectifs artistiques. Cependant, la chorégraphie impose parfois certaines contraintes mécaniques incontournables qui peuvent s'avérer difficiles ou même dangereuses à surmonter. Dans ce cas, il arrive que les danseurs éprouvent une crainte à exécuter la chorégraphie et que cette crainte devienne une source de problème.

5.6.6 Crainte liée à l'exécution d'un porté

Dans le travail de partenaire, les danseurs sont dépendants l'un de l'autre non seulement pour réussir le mouvement, mais également pour le faire confortablement et en toute sécurité. Certaines actions, si elles ne sont pas exécutées correctement (par exemple supporter son partenaire la tête en bas, comme l'exige à certains moments l'exécution de *Fandango*), pourraient provoquer un accident et causer des blessures graves. Dans ces conditions, on peut comprendre que le supporté et le porteur puissent éprouver une crainte à se lancer dans l'exécution de tels portés. Cette crainte, par l'hésitation qu'elle provoque, gênerait la réussite mécanique du mouvement et serait définie comme une source possible de problème.

Sandra parle en entrevue de situations où elle n'arrive pas à avoir confiance en son partenaire : « Tu ne te lances pas dans l'élan parce que tu sais que l'autre personne ne

saura pas répondre à l'élan. » (SL-1, 1:13:41) En doutant des habiletés de son partenaire, Sandra retient ses actions et n'applique pas la force pourtant nécessaire à la réussite du porté. C'est également ce qu'a vécu Annik H. qui rapporte en entrevue les moments où elle craint la douleur qu'elle anticipe : « Je freine. Mon corps, il est comme dans une tension. Je vais me braquer et je pense qu'il ne peut pas se passer grand-chose lorsque le corps se braque. » (AH-1, 14:04)

En tant que porteur, Peter décrit une situation passée au cours de laquelle il avait senti un manque de confiance de la part de sa partenaire, ce qui avait affecté l'exécution du mouvement qu'ils devaient faire :

The trust isn't there yet. Not that she doesn't trust me but her physicality isn't ready to accept it yet because it doesn't move in trajectory with momentum and energy. So there's the body, just the body. Even if the mind wants to go there, it might not be there as well⁴⁸. (PT-1, 55:33)

Selon Peter, sa partenaire lui faisait théoriquement confiance mais son corps, instinctivement, hésitait à se lancer dans un mouvement qui ne lui était pas encore familier. La danseuse étant hésitante, son exécution ne serait jamais tout à fait juste, et elle ne parviendrait pas à se familiariser avec l'expérience du mouvement. La crainte créerait ainsi un cercle vicieux d'où il deviendrait difficile de s'échapper.

Une des solutions adoptées pour se familiariser avec l'expérience d'un porté complexe est celle de le diviser en sections temporelles qui, prises séparément, s'avèrent moins risquées à tester. C'est ce qu'a fait Marc qui relate en entrevue comment il s'y est pris pour aborder l'apprentissage d'un porté jugé dangereux : « Il fallait juste y aller doucement; juste courir et mettre la main sur elle et amorcer un tout petit saut, alors qu'il n'y a aucun risque... » (MB-1, 56:23) Ensuite, Marc

⁴⁸ « La confiance n'est pas encore là. Ce n'est pas qu'elle n'a pas confiance en moi, mais son corps n'est pas encore prêt à l'accepter parce que ça ne bouge pas dans la trajectoire avec élan et énergie. Il y a donc le corps, juste le corps. Même si la tête veut y aller, c'est comme si elle n'y était pas non plus. »

raconte comment il s'est familiarisé avec la position statique de sa partenaire dans ses bras, sans faire la préparation au mouvement : « Je lui ai demandé si je pouvais tenir son corps dans la position, dans la forme de la vrille pour que je sache quel va être le poids dans le mouvement, alors qu'il n'y a pas de risque pour elle, juste pour prendre son corps et pour pouvoir me dire que ça va être ça. » (MB-1, 31:06) Maîtriser séparément les composantes d'un porté complexe serait un bon moyen pour comprendre les actions à entreprendre et pour se familiariser avec les sensations qui seront vécues lors de l'exécution.

Comme l'explique Delignières (1991), on peut réduire le risque d'un accident de deux façons : en diminuant sa probabilité d'occurrence ou en diminuant la gravité de ses conséquences. Les danseurs, en se familiarisant avec un mouvement dangereux, accentueraient le contrôle du mouvement et diminueraient la probabilité d'occurrence d'un accident. Cela dit, comment se familiariser avec un mouvement dangereux sans courir le risque de l'exécuter? Les danseurs y parviendraient en changeant, du moins temporairement, les conditions dans lesquelles le mouvement est effectué. C'est cette dernière approche qu'a utilisée Peter lorsqu'il éprouvait de la difficulté à placer Annik H. sur son épaule. Il a alors choisi de se mettre à genoux pour réduire sa hauteur et diminuer les conséquences d'une chute éventuelle tout en se familiarisant avec la position avant l'exécution réelle (A&P-J3, 14 h 20).

Une autre stratégie pour diminuer les conséquences d'un accident a été celle utilisée par Marc qui, craignant pour la sécurité de Sandra, m'a demandé de venir parer l'exécution d'un porté qu'il jugeait dangereux⁴⁹ (S&M J2, 14 h 53). En rappel stimulé, Sandra raconte comment elle avait perçu l'attitude de Marc à ce moment-là :

⁴⁹ Puisque la sécurité des danseurs était en jeu, j'ai accepté de quitter mon rôle d'observateur non participant et d'aider brièvement le processus de travail.

« Ça lui enlève une certaine responsabilité, d'avoir quelqu'un qui spotte⁵⁰, et il peut y aller avec la force qu'il pense avoir besoin. Ça, c'est une étape importante, de se sentir en sécurité pour pouvoir l'essayer. » (SL-2, 31:52) Ayant diminué les conséquences d'une chute éventuelle, Marc pouvait aborder l'exécution du porté avec toute l'énergie nécessaire à sa réussite. Une fois familier avec l'expérience du porté, il pouvait mieux en contrôler l'exécution et le faire sans aide.

La solution aux problèmes causés par la crainte des danseurs à exécuter le mouvement se situerait dans un apport d'informations supplémentaires. Comme l'explique Peter, le sentiment de danger s'estompe lorsque la représentation de la chorégraphie se clarifie : « Every lift becomes less dangerous as it becomes figured out. You get your timing, your placement, your weight and things at the right place, so that the peril decreases⁵¹. » (PT-2, 10:10) Avec l'apport d'informations supplémentaires sur l'expérience du porté, le danseur se familiarise avec le mouvement, a un meilleur contrôle sur son exécution et diminue ainsi le risque que se produise un accident.

Encore ici, la quête d'informations supplémentaires est la solution retenue par les danseurs pour résoudre de nombreux problèmes. Il arrive toutefois que les danseurs ne parviennent pas exécuter correctement un mouvement malgré le fait qu'ils aient à leur disposition toutes les informations nécessaires. C'est le cas lorsque la fatigue s'installe.

5.6.7 Accumulation de fatigue

L'effort musculaire qu'exige la danse provoque inévitablement de la fatigue, et cette fatigue affecte la force et la concentration des danseurs. Lorsque les danseurs sont

⁵⁰ *Spotter* est un anglicisme utilisé en danse, équivalent à celui de *parer* en gymnastique. Ce terme désigne l'intervention d'une personne, autre que celles qui dansent, pour prévenir les chutes possibles.

⁵¹ « Chaque porté devient moins dangereux à mesure qu'on le comprend. Tu comprends ton synchronisme, ta position, ton poids, et chaque chose se place, ce qui fait que le danger décroît. »

fatigués, leur performance diminue, et cela peut fausser l'évaluation de leur degré de maîtrise de la chorégraphie, comme le dit Sandra : « Frais, avec une meilleure force musculaire, on va voir les vrais problèmes. C'est parce que, à un moment donné, tu ne sais plus si c'est juste un manque de force, mon problème. » (SL-2, 30:01)

L'accumulation de fatigue est une source de problème que les danseurs de l'étude ont solutionnée de différentes manières. À court terme, ils prenaient une pause plus ou moins longue dans leur travail ou, comme nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre, ils continuaient le travail corporel en marquant la chorégraphie de manière à préserver leur énergie. De même, on a observé les danseurs reporter à une répétition ultérieure un travail qu'ils jugeaient physiquement éprouvant. Par exemple, à la fin d'une journée de travail, Annik H. a proposé de faire « le gros lift » quelques fois encore et, s'ils ne parvenaient pas à le réussir, d'interrompre leur travail pour le reporter à un autre jour (A&P J5, 9 h 41).

Une autre solution adoptée par tous les danseurs pour contrer les effets de la fatigue a été celle d'atteindre le résultat visé par étapes progressives. En effet, on a souvent pu observé que les danseurs experts ne s'acharnaient pas à surmonter une difficulté tenace et choisissaient plutôt d'y revenir ultérieurement. Allant dans le même sens, Peter associe le processus d'apprentissage d'une chorégraphie à celui de ponçage : « A lot of the lifts, I think, slowly happened that way. They refine as we work on them. I don't think we worked hard. We timed it over fifteen days. Nothing was polished day one... We went from rough, better, better, better, until it's all polished⁵². » (PT-2, 42:43) Peter n'a pas cherché à maîtriser la chorégraphie dès le premier jour et, pour lui, le travail d'apprentissage consiste à acquérir, par couche

⁵² « Je pense que beaucoup de portés ont été appris lentement. Ils se raffinaient au fur et à mesure du travail. Je ne pense pas que nous ayons travaillé très fort. Nous avons planifié le travail sur une quinzaine de jours. Rien n'était poli la première journée. Nous avions une version brute qui s'améliorait et s'améliorait jusqu'à avoir une version complètement polie. »

successive, sans efforts excessifs, une compréhension de plus en plus fine de la chorégraphie.

En entrevue comme dans l'observation de leur travail, tous les danseurs ont démontré qu'ils pouvaient facilement se contenter de réussir des objectifs intermédiaires. Marc explique ainsi cette approche : « Tu sais qu'il te reste d'autres jours. Pis c'est mieux, vraiment mieux, de ne pas s'acharner trop longtemps sur la même chose. » (MB-2, 1:14:56) Marc explique comment les objectifs intermédiaires offrent, lorsqu'ils sont atteints, autant de petites victoires menant à une exécution réussie : « S'il y a un petit quelque chose qui marche mieux, on ne va pas le refaire, refaire, refaire. On va se dire : "Bon, laissons ça là." Les corps ont passé la barrière. On va revenir après. » (MB-2, 38:43)

D'un point de vue affectif, Sandra précise qu'elle ne sentait pas son identité professionnelle menacée par la réussite partielle d'un mouvement : « Déjà, sans que ça nous mine comme danseur ou que ça ne nous enlève rien, on est capable de décider de laisser ça de côté pour se donner de meilleurs outils le lendemain. » (SL-2, 30:01) Sandra précise que sa capacité à accepter la réussite partielle d'un mouvement a été acquise avec l'expérience : « C'était bon de le laisser, la première journée. C'était une réflexion mature. Il y a vingt ans, on aurait pioché pour le réussir. » (SL-2, 30:01) L'atteinte d'un objectif par étapes successives constituerait un choix délibéré de la part d'un danseur expert.

Parfois, une des raisons qui expliquent pourquoi les danseurs ne réussissent pas immédiatement l'exécution d'un mouvement se situerait dans le fait que, à l'intérieur d'un court moment, ils ont trop d'actions à entreprendre, trop à penser. Ils savent ce qu'ils doivent faire mais n'arrivent pas à le faire. Dans ce cas, la source du problème se situe dans un manque d'intégration des informations acquises.

5.6.8 Manque d'intégration des informations acquises

Dans bien des cas, même si les danseurs ont une bonne compréhension de la chorégraphie et qu'ils parviennent à exécuter séparément toutes les actions à entreprendre, l'enchaînement successif d'un grand nombre d'actions, à l'intérieur d'un laps de temps imposé par la musique, demande souvent trop d'attention pour pouvoir être effectué avec succès. La mémoire de travail des danseurs est saturée, et les nombreuses actions ayant pourtant été mémorisées ne peuvent être rappelées suffisamment vite pour être effectuées. La recherche de solution à ce genre de problème passe alors par un travail d'intégration, c'est-à-dire la répétition de la même séquence d'actions jusqu'à ce que son exécution devienne automatique.

Pour Paillard (1994), intégrer veut dire « incorporer les éléments d'un ensemble dans une totalité relationnelle unifiée qui les englobe en coordonnant leurs propriétés individuelles » (p. 925). En psychologie cognitive, on parle aussi de *chunking* pour décrire l'intégration d'unités d'information séparées en un objet cognitif global, ou *chunk* (Matlin, 2005). Dans le milieu de la danse, l'utilisation du terme *répétition* pour désigner les séances de travail des danseurs souligne bien l'importance que prend le processus d'automatisation dans l'ensemble du processus d'apprentissage d'une chorégraphie. Par exemple, alors que Marc et Sandra avaient terminé le travail de mémorisation et que le problème, selon eux, consistait à intégrer dans un ensemble tous les éléments acquis séparément, Marc a proposé comme solution « de faire et de refaire la chorégraphie » (S&M J4, 13 h 53). Une fois répétées, ces actions séparées deviennent un seul mouvement continu exigeant peu d'attention, un programme moteur qui se déroule automatiquement, au point qu'il est difficile, une fois qu'elle est lancé, d'interrompre ou de modifier son exécution (Schmidt, 1993).

C'est d'ailleurs pourquoi, au moment d'intégrer de nouvelles informations, il est dans certains cas nécessaire de briser des automatismes déjà en place. On a observé, par

exemple, que les danseurs n'arrivaient parfois pas à appliquer une stratégie d'exécution qu'ils venaient pourtant tout juste d'adopter. Cela a été le cas lorsque Peter ne parvenait pas à effectuer la nouvelle prise qu'il venait pourtant d'établir quelques instants auparavant (A&P J5, 10 h 13), ou lorsqu'Annik H. continuait de sauter lors d'un porté alors qu'elle venait de dire qu'elle ne devait pas le faire (A&P J2, 10 h 16). L'ajout de nouvelles informations semble également diminuer temporairement la performance de certains mouvements pourtant précédemment maîtrisés. Par exemple, après avoir reçu beaucoup d'informations de la part de la répétitrice, Sandra a commenté son dernier enchaînement en disant qu'elle se sentait « *sluggish*⁵³ après tous les ajouts et changements », ce à quoi Marc a répondu que c'était normal. « On est moins bons avant d'avoir intégré les nouvelles infos », lui a-t-il dit (S&M J4, 13 h 24), désarmant ainsi la charge émotive qu'aurait pu comporter une diminution de la performance causée par un manque d'intégration d'informations nouvellement acquises.

Par ailleurs, un mouvement qui s'intègre à une séquence chorégraphique subit les contraintes que lui impose le mouvement précédent et celles que lui impose le mouvement suivant, ce dont témoigne Marc alors qu'il observe le travail de Sandra en rappel stimulé :

On travaille sur l'objet comme tel, mais quand on le met à l'intérieur du tout, tous les autres paramètres commencent à jouer sur lui... Quand Sandra s'est mis à marquer le tout à nouveau, ce n'est pas tant pour changer ce qu'elle fait, évidemment, mais pour comprendre le lien entre les portés, et ce lien vient jouer sur la perception qu'elle en a. (MB-2, 1:11:11)

Le processus d'intégration implique donc la création de liens entre les mouvements, des liens qui n'existaient pas lorsque chaque mouvement était appris séparément. Les patrons moteurs individuels doivent se connecter aux autres, et ce qui était la conclusion d'un mouvement doit devenir la préparation du suivant. En entrevue,

⁵³ *Sluggish* : imprécise, molle; en référence à la texture d'une limace, *slug* en anglais.

Peter parle aussi des liens entre les mouvements comme d'une ligne continue à suivre :

It becomes this continual flow of motion so even the very fast sequence or complicated sequence or an off-sequence, you follow it through its minute details. So, you don't go frame-frame-frame-frame but you go line and you follow the line through everything (il trace une ligne avec un doigt)... a continuous line⁵⁴. (PT-1, 1:15:22)

Tous ces témoignages démontrent que l'intégration de nouvelles informations, si elle est bien faite, devrait lier les mouvements acquis un par un en un enchaînement continu et fluide, apparemment naturel.

Le processus de répétition, en automatisant l'exécution de la chorégraphie, permettrait aux danseurs de l'interpréter. Mélanie décrit ce processus d'intégration : « C'est comme si ça descend. Parce que la mémoire, c'est comme dans la tête : je me demande qu'est-ce qui se passe. Puis là, ça descend comme plus... (elle fait un geste qui glisse le long de son corps à partir de sa tête). » (MD-1, 37:03) Pour elle, la production des mouvements, une fois intégrés grâce au travail de répétition, passe du domaine du conscient – sa tête – au domaine du non-conscient – son corps. Elle ajoute, de manière plus imagée :

C'est comme l'image d'un lac avec des poussières en suspension dans le lac. Puis là, ça descend, comme ça se ramasse dans ton corps. C'est comme... tout ce que tu as travaillé, ça se ramasse dans ton corps, ça devient comme plus limpide dans ta tête. Donc, il y a plus d'espace pour la danse, et pour ce qu'on appelle l'interprétation. (MD-1, 37:27)

Ce processus de sédimentation de la mémoire des mouvements dans le corps est tout à fait conforme avec l'explication plus scientifique qu'en donnent Cadopi et Donnery

⁵⁴ « Ça se clarifie en devenant un flot continu de mouvements qui fait que même les séquences rapides ou compliquées ou difficiles peuvent être suivies dans leurs moindres détails. Ce n'est pas image-image-image, mais une ligne que tu suis malgré tout (il trace une ligne avec son doigt)... une ligne continue. »

(1990), à savoir que le contrôle de la production du mouvement est transféré du système nerveux supérieur (cortex) au système nerveux inférieur (spinal). L'attention du danseur, ainsi libérée, peut alors se concentrer sur l'interprétation de la danse.

Les danseurs doivent donc répéter un mouvement afin d'en rendre l'exécution fluide. Cela dit, il est intéressant de constater que pour beaucoup de problèmes rencontrés, la solution appliquée par les danseurs se situe au plan cognitif, c'est-à-dire dans l'apport d'informations supplémentaires, ce qui entraîne conséquemment, comme le démontre la figure 5.5, une modification de leur représentation de la chorégraphie.

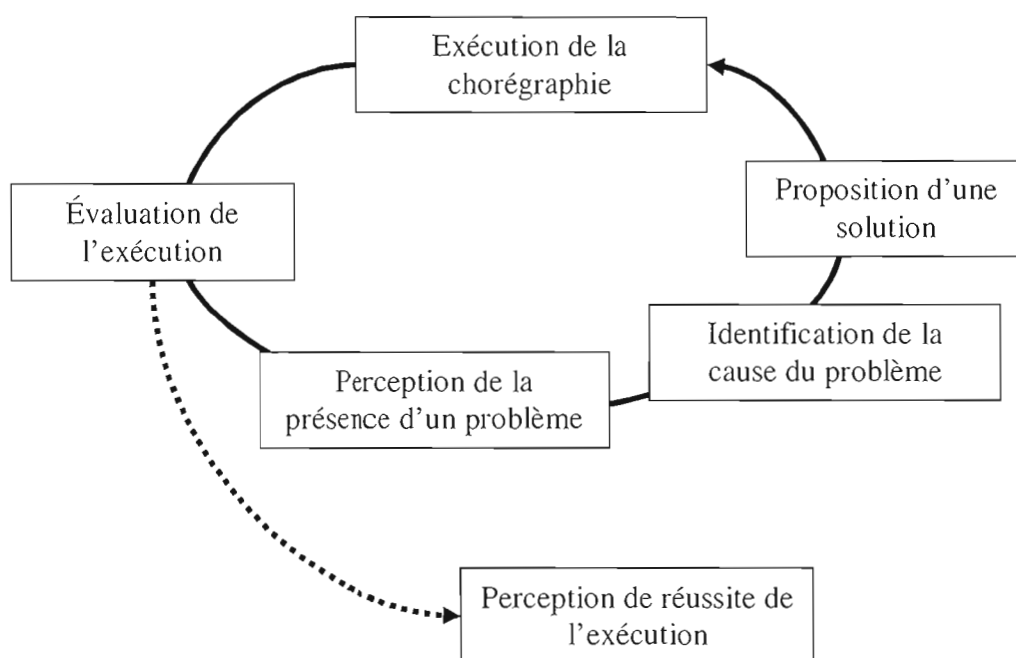


Figure 5.5 Processus de résolution de problème en boucle, utilisé par les danseurs pour réussir l'exécution d'une chorégraphie.

5.6.9 Synthèse partielle

La résolution d'un problème rencontré au cours de l'exécution d'une chorégraphie serait un processus qui s'effectuerait en boucle, comme l'illustre la figure 5.5, et comporterait plusieurs étapes successives :

- 1) exécution de la chorégraphie
- 2) évaluation de l'exécution grâce à différents indicateurs de réussite
- 3) perception de la présence d'un problème
- 4) identification de la source du problème
- 5) proposition d'une solution à appliquer
- 6) retour à l'exécution de la chorégraphie pour tester la validité de la solution proposée, ainsi de suite jusqu'à obtenir une perception de réussite de l'exécution.

Le grand nombre de variables à considérer lors de l'exécution d'une chorégraphie rendrait difficile la détermination de la source d'un problème. Cette difficulté serait augmentée par le fait que deux danseurs interagissent dans un duo chorégraphique, multipliant d'autant les variables possibles. Pour bien isoler la source d'un problème, il serait préférable pour les danseurs de ne changer qu'une seule variable à la fois lors de chaque nouvel essai.

Les données de cette recherche permettent de déterminer différentes sources associées aux problèmes rencontrés lors de l'exécution d'un duo chorégraphique, comme le démontre la figure 5.6, de même que les solutions qui en découlent :

- 1) Une représentation imprécise ou erronée de la chorégraphie entraînerait une méconnaissance des actions à poser et gênerait la réussite de son exécution. Pour y remédier, les danseurs chercheraient des informations supplémentaires sur la chorégraphie.

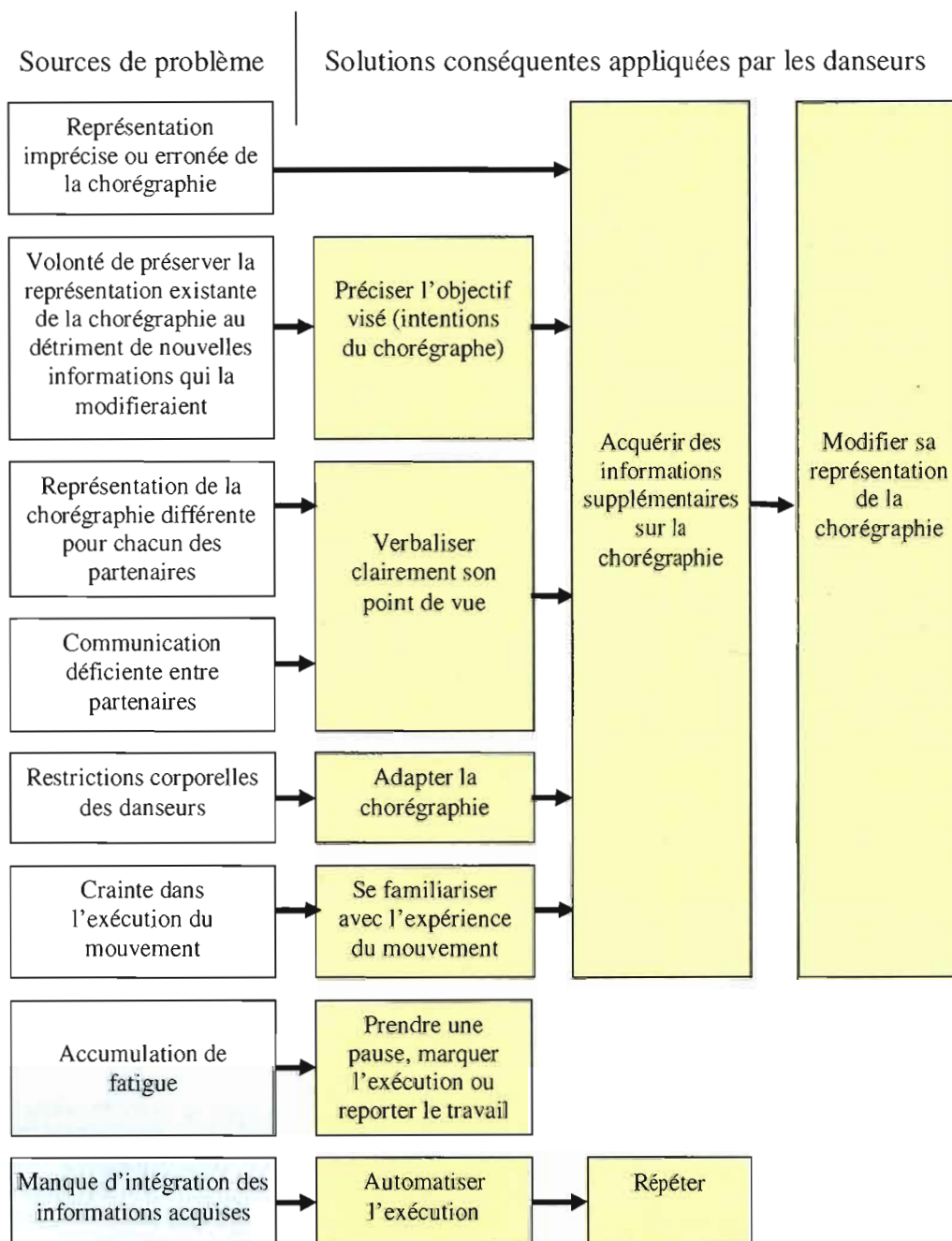


Figure 5.6 Sources de problème, décelées à l'exécution de la chorégraphie, et solutions conséquentes telles qu'appliquées par les danseurs.

- 2) La volonté de préserver sa représentation de la chorégraphie empêcherait un danseur d'acquérir des informations nouvelles qui la modifieraient; voulant dans cela préserver l'intégrité de l'œuvre qu'il reproduit, telle qu'il se la représente. La solution à ce genre de problème passe par l'identification plus précise de l'objectif visé : l'intention du chorégraphe.
- 3) Une représentation de la chorégraphie différente pour chacun des partenaires les amènerait à poursuivre des objectifs différents, souvent sans s'en rendre compte. Les partenaires auraient avantage à vérifier dans quelle mesure ils poursuivent le même objectif en partageant explicitement leur point de vue respectif.
- 4) Une communication déficiente entre partenaires entraînerait une méconnaissance du point de vue de l'autre, de l'objectif qu'il vise et des contraintes que lui impose la chorégraphie.
- 5) Une restriction corporelle d'un des danseurs, ou des deux, pourrait empêcher l'exécution de la chorégraphie telle que prescrite. Que ce soit à cause d'une blessure, d'un manque de force ou une différence entre les proportions des partenaires, les danseurs se permettraient d'adapter la chorégraphie – certains diront tricher – , tout en préservant son essence, afin de tenir compte de leur réalité.
- 6) La crainte d'exécuter un mouvement causerait une hésitation qui gênerait l'exécution de la chorégraphie. Pour y remédier, les danseurs chercheraient à se familiariser avec la sensation que procure l'exécution de la chorégraphie en changeant temporairement les conditions dans lesquelles elle devrait être exécutée afin de la rendre plus sécuritaire.
- 7) L'accumulation de fatigue causée par l'effort musculaire déployé par les danseurs diminuerait leur performance motrice et mentale. Lorsqu'ils se sentent fatigués, les danseurs prendraient une pause, marqueraient la chorégraphie (en l'exécutant avec un niveau d'énergie moindre) ou reporteraient le travail à plus tard. Un danseur d'expérience accepterait facilement une réussite partielle de son

exécution, désamorçant ainsi la charge émotive que cet échec temporaire pourrait comporter.

- 8) Le manque d'intégration des informations acquises provoquerait une saturation de la mémoire de travail chez les danseurs, qui ne pourraient plus gérer simultanément toutes les informations à considérer pour l'exécution de la chorégraphie. Par la répétition, les danseurs intégreraient un nombre de plus en plus élevé d'unités d'information et en automatiseraient l'exécution, libérant ainsi leur mémoire de travail pour se concentrer sur l'interprétation de la danse.

Dans bien des cas, la solution au problème rencontré par les danseurs lors de l'apprentissage d'une chorégraphie se situerait dans l'apport d'informations supplémentaires, ce qui entraînerait conséquemment une modification de leur représentation de la chorégraphie. Ce constat souligne encore une fois l'importance des opérations de saisie et de traitement des informations dans le travail des danseurs qui affirment pouvoir interpréter la chorégraphie dans la mesure où ils en ont la maîtrise, sur le plan cognitif et sur le plan moteur.

5.7 Maîtriser la chorégraphie pour mieux l'interpréter

L'étape ultime du processus d'apprentissage pour les danseurs est la maîtrise de la chorégraphie, c'est-à-dire en avoir un contrôle cognitif (savoir quoi faire) et un contrôle moteur (pouvoir le faire). Lorsqu'on demande à Marc de décrire ce qui lui permet de confirmer sa maîtrise la chorégraphie, il répond ceci :

Quand le potentiel [de l'exécution de la chorégraphie] est plein, j'ai l'impression que je maîtrise tout le jeu des paramètres qui font que le porté va avoir une ampleur : risqué, libre, dansé, musical, tout ça va être là. Je ne contrôle pas le porté comme tel. C'est comme si je ne contrôle pas le produit fini. (MB-2, 1:28:43)

Lorsque Marc dit qu'il maîtrise les paramètres d'un porté, on devine qu'il a une idée claire de la chorégraphie et des stratégies d'exécution qui lui permettront de

l'exécuter avec succès. Cette connaissance lui permettrait de moduler l'exécution, de faire librement et spontanément des choix, d'interpréter la danse.

La maîtrise de la chorégraphie semble être associée à un degré élevé d'automatisation, comme si la chorégraphie s'exécutait d'elle-même. Le danseur qui maîtrise la chorégraphie n'est plus préoccupé par la production du mouvement, comme le décrit Sandra : « On dirait que je ne pensais pas. Je dirais que mes pensées ne gênaient pas mon exécution. » (SL-1, 39:40) Pour Sandra, les danseurs atteindraient un degré d'automatisation tel que non seulement l'intervention de la conscience n'aiderait plus l'exécution, mais elle la gênerait. Comme le demandait la répétitrice à Anik B. et Mario, il faut oublier la chorégraphie à partir du moment où elle est apprise (A&M J5, 13 h 40).

Les données provenant des observations et des entrevues permettent d'identifier deux indicateurs de maîtrise de la chorégraphie chez les danseurs : 1) vivre l'expérience de la chorégraphie en symbiose avec son partenaire; et 2) se sentir libre en exécutant les mouvements.

5.7.1 Vivre l'expérience de la chorégraphie en symbiose avec son partenaire

Plusieurs danseurs ont affirmé qu'un des objectifs à atteindre lorsqu'ils travaillent en duo est celui d'établir un rapport interpersonnel fort entre les partenaires. On pourrait alors parler d'un objectif global qui dépasse la simple exécution réussie des mouvements de la chorégraphie. En entrevue, Mario mentionne la symbiose qu'il cherche à établir avec sa partenaire lors de l'exécution de la chorégraphie comme étant un objectif essentiel à atteindre :

Ça, c'est le travail de partenaire, pour moi. Si j'arrive à atteindre cet état-là sur scène, peu importe ce qui arrive, on est comme un. Parce qu'elle sait que je vais être là, elle peut fermer ses yeux, elle peut tomber, se laisser aller. Si ça arrive sur scène, ou dans le studio, c'est satisfaisant. (MR-1, 49:40)

Lorsqu'ils sont en symbiose, les danseurs se comprennent à un point tel qu'ils parviennent à anticiper les actions du partenaire et à réagir au bon moment, ce qui crée chez l'autre un sentiment de confiance et la possibilité de s'abandonner dans l'expérience de la danse. Cette connexion entre partenaires, Annik H. en témoigne lorsque questionnée sur les indicateurs qui lui permettent d'affirmer que son exécution est juste :

Intérieurement, ça fait comme : « Ah, c'est génial! » Ça crée un contentement... Tous les feedbacks du corps sont positifs : il y a moins d'efforts, il y a une facilité dans l'exécution du mouvement, la douleur, pratiquement, est partie... et je peux beaucoup plus être en connexion avec la personne qui est derrière moi, qui me porte, avec mon partenaire. Tous les éléments sont là pour faire que je danse, finalement. (AH-2, 18:54)

La sensation d'être connecté à son partenaire serait possible dans la mesure où la chorégraphie est maîtrisée. Les danseurs ne seraient alors plus préoccupés par la production des mouvements et se concentreraient sur l'expérience de danser, partagée avec leur partenaire. En cela, la connexion que les danseurs sentent entre eux deviendrait un indicateur que la maîtrise est atteinte.

L'exécution d'une chorégraphie, comme nous l'avons vu plus haut, nécessiterait de continuels ajustements de la part des danseurs. Tous ces petits moments inattendus auraient pour effet, selon Sandra, de resserrer plus étroitement le rapport entre les danseurs, comme elle l'explique :

Quand ça va vraiment mal mais que tu peux toujours reprendre le contrôle, ça me plaît au niveau de la dynamique de la performance. Tu ne peux pas être sur le pilote automatique, seulement dans ta sensation correcte. Tu es en réaction. Ça resserre le couple. Ça rallume toutes tes sensations visuelles, tactiles, proprioception (elle se touche à plusieurs endroits du corps). Quand justement, il faut que tu allumes. (SL-2, 1:25:44)

Une exécution pleine d'imprévus favoriserait donc la connexion entre les partenaires. Elle nécessiterait de leur part des ajustements constants et les obligerait à échanger

rapidement de nombreux signaux visuels et corporels afin d'y parvenir. Ce dialogue sensoriel entre partenaires durant l'exécution, dont le point 4.2.3.3 fait état, serait à la fois le résultat d'un rapport intime entre les partenaires et sa source. Le rapport intime entre partenaires favoriserait le dialogue sensoriel, et celui-ci favoriserait à son tour l'émergence d'un rapport intime.

Ce dernier témoignage de Sandra laisse également croire qu'elle ne chercherait pas à reproduire exactement la chorégraphie telle qu'établie, mais plutôt à retrouver une sensation de spontanéité lors de son exécution. La maîtrise de la chorégraphie permettrait aux danseurs de s'abandonner au moment présent, ce qui leur procurerait une sensation de liberté.

5.7.2 Se sentir libre en exécutant les mouvements

Plusieurs danseurs ont parlé de la sensation de liberté et d'abandon que procure la maîtrise de la chorégraphie. Lorsque la chorégraphie est maîtrisée, ils ne semblent plus subir les contraintes qu'elle leur impose, comme le décrit Annik H. : « Il n'y a pas d'obstacle. C'est autant mental que physique. À partir de ce moment-là, ça donne la possibilité que tout puisse se passer... Tout ça me donne la sensation de danser, donc me donne la sensation de liberté dans mon corps. » (AH-2, 20:19) Elle ferait donc un lien direct entre la maîtrise de la chorégraphie, la sensation de liberté et celle de danser.

Pour Mario, la maîtrise de la chorégraphie permettrait un moment « où tu peux te laisser aller. Comme oublier la chorégraphie... Comme quand tu fais l'amour, c'est l'instinct qui prend les commandes » (MR-1, 49:40). Lorsqu'ils maîtrisent l'exécution de la chorégraphie, les danseurs ne seraient plus préoccupés par la production du mouvement. Comme l'affirment Kahneman et Frederick (2005), une

habileté de haut calibre passe de l'explicite à l'implicite, d'un système exigeant beaucoup d'attention à un système en exigeant peu.

Pour sa part, Marc fait une distinction intéressante entre maîtriser une chorégraphie et la contrôler : « Le contrôle, C-O-N, veut dire avec, quelque chose que tu gardes vers toi alors que maîtriser, c'est quelque chose que je trouve plus libre, plus vivant, plus ouvert aussi à des données X. Les données X, c'est l'artistique qui fait que c'est vivant. » (MB-2, 1:31:07) Pour lui, contrôler prend le sens de « retenir », un repli qui empêcherait la réalisation de ce que pourrait devenir l'œuvre chorégraphique. Au contraire, maîtriser la chorégraphie devient synonyme de diriger, de guider, de mener, comme si le corps était un véhicule au volant duquel le danseur part explorer le monde inconnu de l'œuvre artistique :

Contrôler, c'est comme si je recrée toujours la même chose. Pour moi, ce n'est pas ça que je cherche. Ce que je cherche, c'est qu'il y ait comme un dépassement, que les gens peuvent voir, et qui est au-delà de mon contrôle... mais qui implique évidemment la plus grande maîtrise. (MB-2, 1:29:31)

Ainsi, la maîtrise de la chorégraphie ne serait pas liée à une sensation de contrainte mais de liberté : l'exploration de ce que pourrait être la danse.

Pour plusieurs danseurs, la maîtrise de la chorégraphie permettrait d'aller au-delà de la reproduction exacte de la chorégraphie. D'ailleurs, Sandra raconte que ce qu'elle aime faire, « c'est de justement sortir de la voie, d'étirer l'enveloppe, la même sensation mais amplifiée, une sensation élastique ». (SL-2, 1:23:45) La représentation de la chorégraphie, construite conjointement par les deux partenaires, deviendrait ainsi une base à partir de laquelle un travail d'exploration s'effectuerait afin de révéler « des couches fines d'exécution », un niveau de travail que Sandra considère extrêmement agréable (SL-1, 4:33).

L'exécution de la chorégraphie, une fois maîtrisée, ne serait alors plus un objectif à atteindre, comme l'exprime Marc en entrevue : « L'exécution, ce n'est pas l'événement, le produit rendu, l'image que le public reçoit. Quand nos corps sont engagés, ils dépassent l'exécution, dépassent l'analyse de l'exécution que j'en fais, dépassent le contrôle que j'en ai. » (MB-2, 1:27:36) L'expérience de la chorégraphie, au moment de l'exécuter, va au-delà des paramètres définis jusque-là par la représentation. Sandra aussi semble vivre la même expérience : « Même si je connaissais tout ce qu'il fallait faire, et mon partenaire aussi, on dirait que quand ça fonctionnait, il y avait quelque chose de plus, comme au-delà, qui arrivait. » (SL-1, 32:18) Pour ces danseurs, l'œuvre chorégraphique comporte une part d'inconnu qui se situe au-delà de l'exécution réussie des mouvements à reproduire, même s'il leur est difficile de définir exactement en quoi cela consiste.

Le travail des danseurs, après une première étape dans laquelle la chorégraphie est apprise et l'exécution maîtrisée, se poursuivrait donc lors d'une seconde étape qui consisterait alors à explorer tout « le potentiel artistique de l'œuvre », pour employer l'expression de Marc, qui ajoute : « Même si le chorégraphe veut voir tel porté, je n'exclus pas qu'il voudrait peut-être un peu plus que ça, ou autre chose que ça, et je ne veux pas bloquer ces possibilités. » (MB-2, 1:31:54) Ainsi, Marc conçoit son rôle de danseur comme un artiste qui a le devoir d'explorer le mouvement au-delà de ce qu'exige le chorégraphe, afin d'en révéler tout le potentiel expressif.

La maîtrise de la chorégraphie serait le résultat d'un long travail de construction d'une représentation de la chorégraphie, dans le but d'acquérir cette connaissance profonde des paramètres à l'intérieur desquels elle doit être exécutée. La maîtrise de la chorégraphie serait aussi le résultat d'un long travail de répétition, afin d'intégrer le grand nombre d'actions à reproduire en une seule exécution requérant peu d'attention tant elle est automatisée. La maîtrise de la chorégraphie serait le résultat du

processus d'apprentissage, première étape du travail du danseur lui procurant la liberté pour interpréter l'œuvre chorégraphique et pour s'exprimer en tant qu'artiste.

5.7.3 Synthèse partielle

Tout le processus d'apprentissage d'une chorégraphie amène les danseurs à la maîtrise de son exécution, c'est-à-dire à savoir quoi faire et pouvoir le faire. Cette maîtrise permettrait aux danseurs de ne plus se préoccuper de la production des mouvements, alors automatisés, et de s'abandonner à l'expérience de la danse. La maîtrise de la chorégraphie semble être atteinte lorsque, durant son exécution, les danseurs se sentent :

- 1) en symbiose : en concentrant leur attention sur leur partenaire, les danseurs arrivent à anticiper leurs actions, même lors d'imprévus; l'échange de signaux entre eux est alors si spontané, si intime, si riche en informations qu'ils ont l'impression de ne faire qu'un;
- 2) libres de faire des choix : la représentation de la chorégraphie, construite au cours du processus d'apprentissage, ne serait alors plus un but à atteindre mais le point de départ de l'exploration de la chorégraphie en tant qu'œuvre d'art.

Le travail du danseur interprète ayant pour tâche de reproduire une œuvre existante serait constitué de deux étapes importantes, comme l'illustre la figure 5.7. La première étape serait l'apprentissage de la chorégraphie qui, tel un entonnoir, confinerait les possibilités et les ferait converger vers un point central : la maîtrise de l'exécution. À partir de ce point débiterait la seconde étape, qui consisterait en une ouverture des possibilités et l'exploration du potentiel artistique de la chorégraphie en tant qu'œuvre d'art. Cette seconde étape ne serait jamais terminée et serait particulièrement agréable pour les danseurs puisque, à ce moment, ils interpréteraient la chorégraphie, s'exprimeraient en tant qu'artiste et vivraient une expérience dansée.

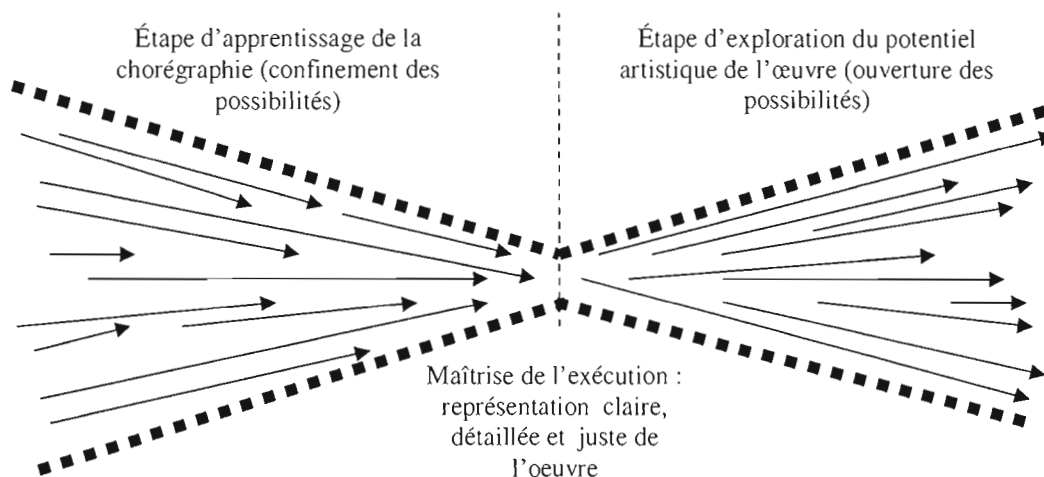


Figure 5.7 Deux principales étapes du travail de l'interprète : apprentissage de la chorégraphie et son exploration en temps qu'œuvre artistique.

5.8 Discussion

Selon Berbaum (1995), un processus d'apprentissage est parsemé de retours en arrière, de bonds en avant, d'arrêts, de détours et d'approximations successives. De même, le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, tel que révélé par les résultats de cette recherche, serait constitué d'opérations qui, bien que présentées ici de manière linéaire, s'effectueraient itérativement. Ces opérations s'enchaîneraient toutefois selon une certaine logique séquentielle, certaines opérations devant se faire avant d'autres. Par exemple, avant d'exécuter un mouvement, les danseurs doivent d'abord en avoir une représentation, même à l'état d'ébauche. Par contre, pour se construire une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie, les danseurs doivent passer par une expérimentation corporelle.

Le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphie serait constitué de sept grandes opérations :

- 1) Élaborer une première représentation de la tâche à accomplir et du contexte dans lequel elle se réalisera. Cette première impression aurait une influence majeure sur tout le processus d'apprentissage à venir, tant sur le plan affectif (motivation) qu'en matière de cognition (saisie et traitement des informations).
- 2) Fragmenter la tâche en sous-tâches pour faciliter la saisie, la mémorisation et l'intégration de la grande quantité d'informations que requiert l'apprentissage de la chorégraphie.
- 3) Construire, à partir des informations immédiatement disponibles, une première ébauche de représentation de la chorégraphie afin de guider l'élaboration d'une première stratégie d'exécution.
- 4) Expérimenter le mouvement afin de tester la stratégie d'exécution élaborée et d'obtenir des informations supplémentaires sur les enjeux techniques et artistiques de la chorégraphie.
- 5) Évaluer le résultat de l'exécution à partir de différents indicateurs de réussite.
- 6) Résoudre les problèmes rencontrés soit par une approche intuitive, soit par une approche raisonnée, ou par une approche combinant les deux. La résolution d'un problème par une approche raisonnée comporterait trois opérations :
 - a) Identifier la source du problème.
 - b) Proposer une solution qui en découle.
 - c) Tester la solution proposée.
- 7) Atteindre une maîtrise cognitive (savoir quoi faire) et motrice (pouvoir le faire) de la chorégraphie.

Pour les partenaires en danse, l'objectif du processus d'apprentissage serait donc de maîtriser l'exécution du duo chorégraphique afin qu'ils puissent se sentir en symbiose et libres de faire des choix, de s'exprimer, de vivre l'expérience dansée et

d'interpréter l'œuvre. La maîtrise de la chorégraphie serait le point de départ de l'exploration du potentiel artistique de l'œuvre, exploration qui, au dire de plusieurs danseurs, ne serait jamais terminée.

Les résultats de cette recherche permettent aussi d'émettre certains constats qui seront maintenant discutés.

5.8.1 Connaître les intentions du chorégraphe serait indispensable à l'apprentissage d'une chorégraphie

En danse, beaucoup d'importance est accordée à la composante formelle, plastique des corps, et un danseur qui apprend une chorégraphie à partir d'un document vidéo aurait tendance à vouloir d'abord reproduire l'aspect moteur des mouvements qu'il observe. À cet égard, Famose (1990) s'explique :

L'habileté motrice sous-tend deux aspects : l'aspect moteur proprement dit et l'aspect que l'on peut appeler direction intentionnelle objective. En d'autres termes, il y a lieu de distinguer, d'une part, le mode d'exécution [...] et, d'autre part, la signification précise de ce mouvement déterminée par le but à atteindre.

C'est ce dernier qui confère à l'aspect moteur sa signification comportementale. Le comportement moteur est réglé et modulé à chaque moment de son exécution par ce but cognitivement élaboré. Dire qu'un mouvement est finalisé ou régulé par un but revient à dire qu'il est instrumental par rapport à l'effet à obtenir et que, dans certains cas, il procède à une restructuration de ses éléments en fonction de l'atteinte de cet objectif. C'est le but qui règle chaque séquence du mouvement et lui donne sa direction. (p. 166)

Il importe donc d'identifier au préalable et avec précision l'objectif à atteindre pour chaque mouvement, puisque l'intention déterminera la réponse motrice. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'intention d'un mouvement dansé peut être de différents types (formelle, dramatique, stylistique, spatiale, temporelle, conceptuelle, etc.), et cette indication aurait une grande influence sur les stratégies d'exécution adoptées par les danseurs. Les intentions du chorégraphe seraient pour les danseurs autant d'objectifs à atteindre.

À l'instar de bien des auteurs s'intéressant à la motricité (Cadopi et Bonnery, 1990; Famose, 1990; Schmidt, 1993), on pourrait argumenter qu'en danse, la forme et l'essence se confondent. L'objectif d'un danseur serait de donner à son corps une configuration précise alors que celui d'un joueur de basket-ball serait de faire entrer le ballon dans le panier, peu importe la configuration que prend son corps pour y parvenir. Toutefois, cette affirmation ne serait qu'en partie vraie pour deux raisons.

D'une part, mon expérience de travail auprès de nombreux chorégraphes démontre que leurs intentions chorégraphiques consisteraient plutôt en des objectifs globaux et rarement en des objectifs spécifiques. Dans la plupart des cas, comme le confirme certains témoignages recueillis au cours de cette recherche, les chorégraphes sont peu intéressés à savoir comment les danseurs s'y prennent pour réussir leur mouvement. Ce qui compte, pour les chorégraphes, est l'effet obtenu. Dans la chorégraphie *Fandango*, par exemple, la sensualité, la fluidité et la rondeur des mouvements sont les effets recherchés, et toutes les stratégies d'exécution empruntées doivent prioritairement permettre l'atteinte de ces objectifs globaux. Si une stratégie d'exécution s'avère inconfortable et gêne la fluidité du mouvement, ce n'est probablement pas celle que les danseurs devraient utiliser, même si c'est celle qu'utilisaient d'autres danseurs. Le fait d'utiliser le bras droit ou le bras gauche pour soulever sa partenaire, par exemple, n'aura aucune incidence sur l'essence de l'œuvre.

D'autre part, même lorsque l'objectif est explicitement formel et que l'essence de l'œuvre repose, par exemple, sur le fait que le danseur soulève sa partenaire avec son bras gauche, cet objectif pourrait être atteint de différentes manières. D'un point de vue mécanique, selon le principe de l'équivalence fonctionnelle avancé par Famose (1990), un même porté pourrait être exécuté de diverses façons pour ce qui est des actions et micro-actions, et produire le même effet. Cela est d'autant plus vrai

que chaque individu doit composer avec des restrictions corporelles qui lui sont propres et qui l'amènent à adapter la chorégraphie à sa réalité. Le problème ne consiste donc pas simplement à exécuter cette chorégraphie-là, mais de l'exécuter avec ce corps-là.

Il serait donc hasardeux pour un danseur de ne chercher qu'à reproduire la forme d'une œuvre chorégraphique sans en connaître l'essence, ou de reproduire un mouvement sans en connaître l'intention. C'est peut-être cette volonté de rendre justice à l'essence de l'œuvre qui rend si difficile l'apprentissage d'une chorégraphie à partir d'un document vidéo. Un document vidéo ne donnerait pas accès aux intentions du chorégraphe, seulement à la réponse motrice des danseurs avec qui ce dernier a travaillé à l'origine. De plus, on aurait tendance à présumer qu'un mouvement observé sur le document vidéo refléterait fidèlement la vision du chorégraphe alors qu'il ne serait, en fait, que la meilleure réponse motrice retenue au moment de la création (sans compter les nombreux imprévus survenant à chaque spectacle, que la captation vidéo enregistre sans discernement).

Il serait donc indispensable pour les danseurs qui apprennent une chorégraphie existante d'avoir accès aux intentions du chorégraphe, ce qui ne pourrait se faire qu'à partir de l'intervention directe d'une personne informée : le chorégraphe lui-même, un répétiteur ou un autre danseur. En connaissant l'intention du mouvement, un nouvel interprète pourrait proposer une réponse motrice correspondant à sa réalité corporelle, plutôt que reproduire la réponse motrice d'un autre danseur, et obtenir des résultats aussi satisfaisants, sinon plus, pour le chorégraphe. Adapter la chorégraphie, ce qu'on appelle souvent « tricher » dans le milieu de la danse, ne serait donc pas un comportement à éviter mais, au contraire, un comportement responsable de la part d'un danseur qui doit tenir compte de toutes les informations mises à sa disposition, incluant ses propres restrictions corporelles, pour atteindre l'objectif donné.

La représentation de la chorégraphie, cet objet cognitivement élaboré, ne serait donc pas une suite de mouvements à exécuter mais une suite d'objectifs à atteindre, un enchaînement d'intentions, qui ne serait pas sans rappeler l'expérience d'un récit.

5.8.2 L'exécution d'une chorégraphie s'apparenterait à l'expérience d'un récit

L'idée de comparer l'exécution d'une chorégraphie au déroulement d'un récit est inspirée Vermersch et Arbeu (1996) pour qui la mémorisation d'une œuvre musicale met en jeu les mêmes mécanismes neurologiques que ceux engagés dans la mémoire d'un récit. « Le caractère séquentiel des actes [du musicien] s'harmonise au caractère également séquentiel du récit » (p.27), indiquent ces auteurs. Les notes de musique ne sont que des points de passage de la mélodie, souligne Merleau-Ponty (1945), et chaque point de passage correspond à un événement dans le récit musical. Burns (2007) définit le récit comme « le reflet des liens que l'on crée entre des faits et des événements. Le récit est ce qui lie » (p. 264).

En danse, toutes les informations que le danseur saisit et traite, qu'elles soient factuelles, fonctionnelles ou artistiques, se traduiraient par ce qu'on pourrait appeler un événement chorégraphique. Chaque événement chorégraphique inclurait une intention qui lui donnerait une signification et une réponse motrice de la part des danseurs, parfois évidente, parfois subtile. Comme pour les notes en musique, les événements chorégraphiques pourraient être considérés comme autant de points de passage de la danse. La chorégraphie deviendrait alors une suite d'événements chorégraphiques ou, plutôt, un enchaînement d'intentions se déroulant dans un ordre séquentiel précis, une logique de cause à effet, tel un récit. Cet enchaînement d'intentions serait cognitivement élaboré, pour paraphraser Famose (1990), renforçant ainsi l'importance du rôle que joue la représentation d'une chorégraphie lors de son exécution.

L'intérêt de considérer la chorégraphie comme un récit, comme une suite séquentielle d'événements chorégraphiques ou comme un enchaînement d'intentions autour desquelles s'organiserait la motricité du danseur est que cela permet d'envisager un espace entre chacun de ces événements. Dans la mesure où chaque passage chorégraphique est franchi avec succès et que les objectifs de chaque événement chorégraphique sont atteints, le danseur serait libre d'explorer l'espace de jeu se situant entre ces points de passage. Dans cet entre-deux se situerait la liberté du danseur.

Dans le récit chorégraphique, les événements et l'ordre séquentiel dans lequel ils sont exécutés ne changent pas. Par contre, et c'est là que le danseur ferait des choix et interpréterait la chorégraphie, le passage d'un événement à l'autre pourrait être modulé, une caractéristique qu'on associerait à la notion de schéma.

5.8.3 La représentation de la chorégraphie pourrait être associée à la notion de schéma

On pourrait associer la représentation de la chorégraphie au concept de schéma, abordé autant dans les domaines de la philosophie avec Merleau-Ponty (1945), de l'apprentissage cognitif avec Tardif (1997) et Vergnaud (1996), que dans celui de l'apprentissage moteur avec Schmidt (1993). Tardif (1997) et Bruneau et Burns (2007) décrivent un schéma comme un système de représentation des connaissances qui organise et hiérarchise toutes les informations concernant un thème ou un sujet donné. Les caractéristiques du schéma semblent en tout point correspondre à celles qu'on associerait à la représentation de la chorégraphie que chaque danseur se construit au cours du processus d'apprentissage. Un schéma (ou la représentation de la chorégraphie) serait :

- englobant, parce qu'il permet l'intégration de tout ce qui concerne le thème (ou la chorégraphie). Il soulagerait la mémoire de travail parce qu'une unité d'information engloberait tout un réseau d'information;
- fonctionnel, parce qu'il accueille et organise les nouvelles informations;
- stable, parce qu'il ne peut être transformé sans la participation active de l'apprenant;
- évolutif, parce que graduellement construit, reliant les nouvelles informations aux connaissances acquises antérieurement;
- signifiant, parce qu'il donne un sens à l'information saisie (par exemple, un mauvais lecteur qui connaît le baseball comprend mieux un texte qui traite de ce sujet qu'un bon lecteur qui n'y connaît rien).

En se référant à cette description du schéma, la représentation de la chorégraphie serait englobante, fonctionnelle, stable et évolutive mais, surtout, elle donnerait un sens aux mouvements. On comprend alors le rôle majeur qu'elle jouerait dans la capacité des danseurs à exécuter la chorégraphie.

Du point de vue de la motricité, Schmidt (1993) insiste sur l'aspect flexible du schéma. Un schéma serait une séquence d'actions qui s'adapterait aux paramètres propres à chaque nouvelle situation. Contrairement aux programmes moteurs dont les actions se dérouleraient automatiquement et toujours de la même façon, un schéma peut être modulé. Par exemple, lancer une balle à cinquante mètres et un ballon à dix mètres sont deux mouvements qui utilisent la même séquence d'actions, mais différemment. Les contractions musculaires s'effectuent dans le même ordre mais à une vitesse, une amplitude ou un niveau d'énergie qui peuvent varier. En musique, on reconnaîtra une mélodie même si elle peut être modulée à l'infini. Pour les danseurs, la représentation de la chorégraphie présenterait la même flexibilité – une élasticité, diront certains d'entre eux – que le schéma puisqu'elle leur permettrait

de suivre le fil chorégraphique tout en s'adaptant aux événements imprévus ou aux modulation spontanées qui surviennent constamment lors de l'exécution de la chorégraphie.

Les résultats de cette recherche démontrent que les danseurs chercheraient à stabiliser l'exécution de la chorégraphie pour la rendre plus flexible et pour se sentir plus libres. Autrement dit, la restriction des choix augmenterait les possibilités expressives, un paradoxe sur lequel je vais maintenant me pencher.

5.8.4 Stabiliser la représentation de la chorégraphie augmenterait les possibilités expressives

Plusieurs auteurs (Cadopi et Bonnery, 1990; Kimmerle et Côté-Laurence, 2003; Paillard, 1994) considèrent la danse comme une habileté fermée, en ce sens que les mouvements s'exécuteraient habituellement de manière prévisible, contrairement aux habiletés ouvertes tel jouer au tennis dans lesquelles les actions s'opèrent dans des situations qui ne sont jamais identiques (Famose, 1990). Tout le travail d'apprentissage d'une chorégraphie servirait à rendre son exécution la plus stable et la plus prévisible possible. D'ailleurs, un des indicateurs de réussite identifiés au cours de cette recherche était le degré de contrôle moteur, qui se manifestaient par la capacité des danseurs à reproduire la même exécution à chaque reprise. On pourrait comparer l'apprentissage d'une chorégraphie à un phénomène d'entonnoir qui retiendrait les stratégies d'exécution les plus prometteuses et élimineraient les autres de manière à faire converger l'exécution de la chorégraphie vers la version la plus juste, la plus stable, la plus prévisible, la plus maîtrisée, etc. En agissant comme un filtre, cet entonnoir clarifierait la représentation de la chorégraphie et amènerait les danseurs à préciser leur objectif de travail.

Par ailleurs, lorsque l'objectif de travail et les moyens pour l'atteindre sont clairement déterminés, les danseurs affirment paradoxalement se sentir plus libres dans l'exécution de la chorégraphie. Après avoir travaillé à « fermer » les possibilités, les danseurs chercheraient à les « ouvrir » à nouveau. Ils ne voudraient plus s'en tenir à une seule version de la chorégraphie mais, au contraire, chercheraient à en explorer les possibilités. Certains iraient même jusqu'à souhaiter l'inattendu, une notion qui, étrangement, semble davantage appartenir au contexte d'une danse improvisée qu'à celui de la reproduction d'une œuvre chorégraphique existante.

Dans ces conditions, la danse, même lorsqu'il s'agit de reproduire une chorégraphie existante, serait alors une habileté beaucoup moins fermée que ce dont la littérature fait état. Même si cela se ferait à un degré moindre que dans une danse improvisée, le danseur qui interprète une œuvre chorégraphique se garderait toujours la possibilité de faire des choix, d'improviser à l'intérieur du cadre extrêmement serré qu'impose la chorégraphie.

5.8.5 Les danseurs chercheraient à préserver leur représentation de la chorégraphie

Une représentation comporterait un ensemble d'information qui lui donne un sens. Selon Develay (2004), « les connaissances que les représentations véhiculent ont un pouvoir explicatif puissant qui [...] rend [ces dernières] peu sensibles à l'accumulation des erreurs qu'elles entraînent, aux contradictions qu'elles recèlent, à la valeur des corrections auxquelles on peut les contraindre. Elles résistent très fortement au changement » (p. 77). Les résultats de cette recherche soulignent, chez les danseurs, ce désir de préserver, dans la mesure du possible, leur représentation de la chorégraphie. Pour cela, ils auraient tendance à sélectionner les informations qui consolideraient leur première impression et à ignorer celles qui la modifieraient.

Nous avons vu l'importance du rôle que joue la première impression dans l'apprentissage d'une chorégraphie. Cette première impression donnerait le ton au travail subséquent de saisie et de traitement des informations. Cette première représentation de la chorégraphie déterminerait quelles informations serviraient de référence au processus de construction ultérieur de la représentation. La représentation s'autofinaliserait, pour employer une expression de Le Moigne (1995) qui explique que « la connaissance que construit le sujet par son expérience organise simultanément le mode de construction de cette connaissance » (p. 71). La représentation guiderait la sélection d'informations de manière à rester cohérente avec elle-même (Matlin, 2005). Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la représentation soit imperméable aux informations qui la modifient.

Plusieurs danseurs ont parlé de leur volonté de rendre justice à l'œuvre artistique dont ils ont la responsabilité de reproduire et d'interpréter. Pour ce faire, chacun cherche à se construire une représentation de la chorégraphie qui respecte autant son essence que sa forme. À leurs yeux, la représentation de la chorégraphie *est* la chorégraphie. Il ne peut en être autrement, puisqu'admettre le contraire serait admettre ne pas respecter l'œuvre et faillir à son rôle d'interprète. Pour un danseur, l'apport de nouvelles informations s'opposant à sa représentation de la chorégraphie se mettrait aussi en opposition à l'œuvre d'art telle qu'il se la représente. De ce point de vue, résister aux changements que son partenaire ou que le répétiteur propose deviendrait un comportement vertueux dont le but serait de préserver l'intégrité artistique de l'œuvre.

L'expertise d'un danseur se manifestant dans la justesse avec laquelle il saisit et traite les informations à sa disposition, l'apport d'informations nouvelles modifiant sa représentation de la chorégraphie pourrait être perçu par lui comme une critique de son travail. La construction d'une représentation de la chorégraphie est un processus

souvent long et exigeant sur les plans physique, mental et émotionnel. Demander à un danseur de modifier sa représentation, surtout en fin de processus, peut lui sembler un jugement sur tout le travail accompli jusque-là et une remise en cause de son professionnalisme.

Le désir de préserver son identité professionnelle et l'intégrité artistique de l'œuvre pourrait expliquer pourquoi certains danseurs hésitent à adapter la chorégraphie, malgré le fait que certains indicateurs – une douleur, par exemple – leur démontre que la stratégie d'exécution retenue est inefficace. Lorsque les circonstances exigent une adaptation de la chorégraphie, le danseur vivrait alors un conflit éthique important qui l'oblige à choisir entre : 1- ignorer les informations nouvelles pour préserver sa représentation de l'œuvre, ce qui remet en cause sa capacité à bien saisir et traiter les informations (ces informations nouvelles, pourquoi ne les avait-il pas perçues plus tôt?); ou 2- transformer la chorégraphie, et avoir l'impression de trahir l'œuvre et manquer de loyauté envers le travail du chorégraphe. Dans un cas comme dans l'autre, son identité professionnelle serait mise en cause.

L'apport d'informations nouvelles et la transformation de la représentation qu'il provoque auraient donc un impact sur l'identité professionnelle du danseur. Inversement, le sentiment de devoir préserver son identité professionnelle aurait un impact sur le degré d'ouverture d'un danseur face à l'apport d'informations nouvelles. Stratégiquement, il serait important, pour celui qui veut présenter des informations nouvelles à un danseur, de le faire sans menacer sa compétence et, pour le danseur qui reçoit les informations, ne pas les considérer comme une menace à sa compétence. Pour que le processus de travail soit agréable et se déroule bien, il faut désamorcer la charge émotive que véhicule parfois l'apport d'informations qui modifieraient sa représentation de la chorégraphie. Les danseurs auraient intérêt à accepter toutes nouvelles informations pour ce qu'elles sont : une occasion de

préciser leur représentation de la chorégraphie, de mieux comprendre la représentation de leur partenaire et d'harmoniser les deux, s'assurant ainsi de poursuivre le même but. Comme le déclarait sagement une des danseuses participant à cette recherche, ce qui compte, c'est de s'entendre.

Les danseurs doivent donc décoder les informations saisies afin qu'elles servent le processus de travail. Parmi ces informations, la douleur perçue lors de l'exécution d'un mouvement leur serait particulièrement difficile à décoder de façon juste.

5.8.6 Les danseurs décoderaient difficilement la sensation de douleur

Les danseurs entretiendraient un rapport particulier avec la douleur. Si plusieurs danseurs experts affirment sans équivoque qu'un mouvement bien fait ne devrait pas faire mal, ils conviennent par ailleurs que la douleur fait partie de leur quotidien. À ce titre, l'étude que Perrault, Holmes et Lebe-Neron (1988) ont effectuée auprès des danseurs professionnels québécois conclue que 93,7 % d'entre eux ont subi au moins une blessure au cours de l'étude. Fortin, Trudelle et Messing (2008) signalent, pour leur part, que pour beaucoup de danseurs, éprouver de la douleur est un mal nécessaire à la poursuite d'un idéal artistique. Il serait donc habituel pour un danseur de sentir la douleur, et les résultats de cette recherche conduisent à établir une liste de situations dans lesquelles la douleur semble acceptable :

- Le danseur accepterait une douleur temporaire lors de la phase d'expérimentation d'un mouvement, alors qu'il tente d'en comprendre les enjeux techniques, tout en espérant éventuellement trouver une stratégie d'exécution viable et confortable.
- La douleur serait tolérable si elle n'est qu'un « mauvais moment à passer ». C'est la répétition incessante du mouvement douloureux qui la rendrait insupportable. Une fois l'étape d'apprentissage terminée, le moment douloureux ne représenterait qu'un court instant de l'expérience dansée et semblerait alors

trop négligeable pour mériter la recherche d'une meilleure stratégie d'exécution, un travail souvent laborieux.

- La douleur ferait partie intégrante du mouvement. À ce moment, la poursuite d'un idéal artistique, pour le danseur comme pour le chorégraphe, aurait préséance sur le confort du danseur et exigerait ce sacrifice. Il n'y aurait rien que le danseur pourrait faire, sauf changer le mouvement, ce qui serait, aux yeux de plusieurs, trahir l'idéal artistique.

Dans toutes ces situations, l'expérience de la douleur correspondrait à l'expérience anticipée et ne serait alors plus considérée comme un indicateur de problème.

Les résultats de cette recherche soulignent que les hommes ont très peu parlé d'effort et de douleur. Pourtant, la charge supplémentaire que leur impose le poids d'un partenaire peut rapidement devenir difficile à soutenir, voire dangereuse, rapportent Micheli, Solomon et Gerbino (1999) dans leur étude sur les maux de dos vécus par les danseurs. Il devient tentant de penser que les hommes ont une représentation du rôle de porteur qui inclurait fondamentalement l'effort et qu'il y aurait peut-être même une certaine gloire à relever stoïquement ce défi musculaire. D'ailleurs, au cours de cette étude, certains porteurs ont rejeté volontairement l'idée de remplacer une stratégie d'exécution exigeante musculairement par une autre qui le serait moins. La volonté de préserver leur représentation de la chorégraphie, discutée au point précédent, jouerait certainement un rôle dans cette attitude, mais on ne peut s'empêcher de reconnaître chez les danseurs masculins une certaine fierté qui les amènerait à préférer l'effort au confort. C'est l'identité du danseur masculin qui semble ici en jeu.

La douleur est pourtant un signal important à décoder. Or, dans le milieu de la danse, elle peut être perçue de manière ambiguë. Les danseurs cherchent le dépassement

physique, à la limite du tolérable mais sans se blesser, expliquent Anderson et Hanrahan (2008). Selon ces auteurs, les danseurs éprouvent de la difficulté à faire la distinction entre une douleur associée à la performance (sans danger, à court terme, volontaire et motivante) et la douleur associée à une blessure (dangereuse, à long terme, involontaire et entraînant une perte de confiance).

Au cours de cette recherche, des danseurs experts ont admis avoir accepté la présence d'une douleur lors de l'exécution de certains portés et ont considéré cette attitude comme un manque de rigueur puisque, selon eux, il serait toujours possible d'atteindre le même objectif en utilisant des stratégies d'exécution mécaniquement plus efficaces et, donc, moins douloureuses et moins risquées. L'attitude du danseur vis-à-vis sa propre douleur oscillerait donc entre la résignation (il n'y peut rien et doit l'accepter), le sentiment de culpabilité (s'il a mal, c'est de sa faute, comme le déplorent Fortin, Trudelle et Rail (2008) dans leur étude sur l'état de santé de danseurs) et l'utilisation éclairée de la douleur comme une information utile à la recherche d'une meilleure stratégie d'exécution.

C'est cette dernière approche qui me semble la plus constructive. Un danseur qui a mal lors de l'exécution d'un mouvement, et qui doit se concentrer sur ce « mauvais moment à passer » lorsqu'il danse, ne vivrait plus une expérience artistique. Il ne chercherait qu'à survivre à ce moment plutôt qu'à le danser. Ainsi, une exécution aisée et la sensation de danser ne seraient pas en opposition mais plutôt deux objectifs intimement liés. S'il utilise une stratégie d'exécution appropriée, le danseur ne ressent plus la douleur, se sent libre d'interpréter l'œuvre et réduit le risque de blessures. Inversement, le danseur qui a mal doit se concentrer sur sa douleur, une situation qui l'éloigne de l'atteinte d'un idéal artistique, et risque de se blesser.

La douleur, une fois correctement décodée, deviendrait une donnée que les danseurs pourraient inclure à l'intérieur d'un processus d'analyse des situations problématiques, un processus qui exigerait une verbalisation de l'expérience dansée et qui s'avérerait nécessaire lorsque deux partenaires travailleraient ensemble.

5.8.7 La verbalisation de l'expérience dansée deviendrait nécessaire dans le travail de partenaire

Vermersch (2003) énonce que toute action comporte une part de pensée privée qui n'est pas formalisée et conscientisée. C'est cet aspect caché, non conscient de leurs propres habiletés, ce qu'on appelle le savoir-faire (Argyris et Schön, 1981; Develay, 2004; Lasnier, 2000; Tardif, 1997), qui mystifient les danseurs et les amènent à évoquer l'intuition pour expliquer le succès avec lequel ils exécutent certains mouvements complexes. Ajoutons également qu'un danseur qui réussit spontanément l'exécution de ses mouvements, et ce, de manière constante, ne ressent pas la nécessité de s'interroger sur les moyens utilisés pour y arriver, que ces derniers soient associés à l'intuition ou au savoir-faire. Son savoir se manifeste dans la réussite et c'est cette expertise que le chercheur souhaite formaliser pour en faire un savoir socialisé.

Il a été observé au cours de cette recherche, que les danseurs ont effectué à maintes reprises des opérations de communication, comme les nomme Barbier (2004). C'est par la démonstration, la manipulation et surtout, par la verbalisation de leur expérience du mouvement que les danseurs partageraient des informations sur la chorégraphie qui, autrement, seraient restées inaccessibles pour leur partenaire d'autant que chacun expérimente le duo chorégraphique à partir d'un point de vue unique, celui que déterminent à la fois son rôle et sa perception de la chorégraphie, elle-même teintée de son histoire personnelle. Comme l'indique Faure (2002), l'utilisation de pratiques langagières dans le studio de danse ne fait pas des danseurs

des théoriciens de la danse. Il s'agit plutôt d'un langage opératoire, un lexique de l'action, qui, selon Barbier (2004), sert à la communication d'informations, au partage de réactions, à la discussion ou à l'articulation de raisonnements effectués en lien avec l'exercice du travail.

La verbalisation de son expérience dansée, sa mise en mots, exige un certain degré de conceptualisation. Ce n'est pas l'expérience qui est partagée mais un code, un symbole, un indice, qui l'infère. Ainsi, les danseurs experts, même ceux préférant travailler intuitivement, même ceux avouant « haïr » faire l'analyse raisonnée de leur mouvement, admettent que la verbalisation de l'expérience dansée est impérative lorsqu'on travaille avec des partenaires, reconnaissant que l'intuition, le « senti » du danseur, ne s'accorde pas toujours avec les besoins du partenaire. De fait, il arrive fréquemment que les actions d'un danseur, faites dans le but d'aider, finissent par nuire à son partenaire. Cet aspect parfois contre-intuitif du travail de partenaire serait atténué par l'acquisition d'une compréhension plus conceptuelle des contraintes que la chorégraphie impose à son partenaire. Cette compréhension conceptuelle de l'expérience dansée de son partenaire serait grandement facilitée si elle était accompagnée d'un partage explicite d'informations entre les partenaires.

Par contre, il faut se demander si les danseurs ont à leur disposition les outils nécessaires pour mettre en place un processus de communication efficace. Lors d'une conversation privée subséquente aux entrevues, un des participants à la recherche expliquait pourquoi plusieurs danseurs préféreraient éviter la discussion lors du processus de résolution de problème d'ordre mécanique : selon lui, les danseurs n'ont pas à leur disposition les connaissances théoriques pour décrire clairement et adéquatement les enjeux techniques de la chorégraphie. Leur argumentation ne s'appuyant sur aucun fondement scientifique solide, la discussion produirait peu de résultats bénéfiques, donnerait aux danseurs l'impression de perdre leur temps et les

conforteraient dans l'idée qu'il faille éviter le plus possible d'utiliser l'approche raisonnée pour résoudre les problèmes. « On va juste le refaire » serait une réaction coutumière devant des problèmes techniques incompréhensibles, et cette approche intuitive donnerait aux danseurs l'impression au moins d'agir, ce qui semble toujours plus productif que de discuter sans fin.

Si les danseurs ont parfois l'impression de manquer d'outils pour clairement partager leur expérience dansée et exprimer leur compréhension des situations problématiques auxquelles ils font face, cela ne les empêche pas au terme d'un processus d'apprentissage, d'atteindre la maîtrise du duo chorégraphique qu'il leur est demandé de reproduire. Cette recherche a permis d'identifier un certain nombre d'éléments dont serait constitué, ou devrait être constitué, l'expertise d'un partenaire en danse.

5.8.8 L'expertise du danseur dans le travail de partenaire

Les résultats de cette recherche, présentés aux chapitres quatre et cinq, conduisent à l'élaboration d'une liste d'éléments constitutifs de l'expertise du danseur. Cette liste apporte une synthèse des constats émanant de cette étude et pourrait servir de base à l'élaboration d'un programme de formation pour le travail de partenaire en danse. De manière générale, face à l'apprentissage d'une chorégraphie, le danseur expert est celui qui :

- cerne la tâche à accomplir dans sa globalité. Cela aura une grande incidence sur la saisie et le traitement des informations à venir;
- élabore rapidement un plan de travail réaliste, à partir d'une estimation juste des conditions dans lesquelles la tâche s'effectuera, afin d'éviter une perte de motivation survenant lorsque le travail ne se déroule pas tel que prévu;
- puise avec discernement, parmi les nombreuses sources d'information disponibles, les informations dont il a besoin;

- adapte la chorégraphie à ses restrictions corporelles tout en préservant l'essence artistique de l'œuvre qu'il cherche à reproduire. Pour cela, il lui faut isoler les informations essentielles à la chorégraphie des informations accessoires;
- établit un lien entre les informations concernant la chorégraphie et ses expériences antérieures, accélérant le processus d'apprentissage. En reconnaissant les éléments familiers de la chorégraphie, le danseur peut les mémoriser et les maîtriser plus rapidement;
- fragmente la chorégraphie en séquences chorégraphiques, puis en actions et en micro-actions, afin de faciliter l'appréhension d'une grande quantité d'informations. Les éléments fragmentés sont ensuite reliés en un seul et même mouvement qui, une fois répété, s'effectuera automatiquement, libérant ainsi sa mémoire de travail et lui permettant de diriger son attention sur son interprétation;
- utilise une approche de résolution de problème (intuitive, raisonnée ou combinée) appropriée à la situation rencontrée. Il veut déterminer la source réelle du problème en abandonnant l'intuition lorsqu'elle ne suffit pas à la réussite des mouvements, ou s'y réfère lorsque l'analyse raisonnée ne solutionne pas le problème;
- procède par étapes intermédiaires. Il ne s'acharne pas devant des problèmes tenaces et accepte de reporter à plus tard la maîtrise de la chorégraphie. Cela permet de désamorcer la charge émotionnelle associée à une réussite partielle, ou à une diminution de la performance causée par l'apport d'informations nouvelles;
- accepte d'examiner les informations nouvelles même au risque de devoir abandonner sa représentation de la chorégraphie pour en adopter une autre, et cela, sans sentir sa compétence d'interprète ou sa loyauté envers l'œuvre menacée.

Plus spécifiquement, face à l'apprentissage d'un duo chorégraphique, le partenaire expert est celui qui :

- établit explicitement un objectif de travail commun et s'entend avec son partenaire pour poursuivre ce même objectif;
- communique clairement son point de vue et reçoit avec ouverture celui de son partenaire, considérant ce partage d'informations essentiel à la réussite du duo;
- veille à ce que le point de vue de chacun soit considéré, et ce, autant lors de l'échange verbal que de l'expérimentation corporelle. Il s'investit pour tester les propositions suggérées par son partenaire;
- reste alerte aux préférences de son partenaire relative aux rythmes d'apprentissage et aux stratégies de résolution de problème, le but étant de rester centré sur l'objectif commun tout en travaillant harmonieusement;
- utilise différents mécanismes perceptuels pour anticiper les actions de son partenaire et faciliter la coordination des actions;
- appuie son analyse des problèmes rencontrés sur des fondements théoriques afin d'élaborer des stratégies de travail et d'exécution efficaces, diminuant la nécessité de procéder par essais et erreurs.

Comme nous pouvons le constater, la liste des éléments constitutifs de l'expertise du danseur partenaire est longue, sans même prétendre être exhaustive, et il est intéressant de se demander comment cette expertise s'acquiert. Parmi les sept danseurs chevronnés ayant participé à cette étude, quatre ont admis avoir acquis leur expertise uniquement par la pratique, chacun développant sa propre technique au fil de ses expériences professionnelles. Ce constat est troublant. Bien que leur expertise soit indéniable, il faut se demander combien de temps, combien de détours, combien d'expériences infructueuses il a leur fallu pour l'acquérir.

Pour terminer, ce que les résultats de cette recherche semblent illustrer de manière inédite pour le danseur praticien que je suis, c'est que l'apprentissage d'un duo

chorégraphique serait principalement une quête d'informations. Une grande part des moyens mis en œuvre par les danseurs pour maîtriser un duo chorégraphique concerne principalement la saisie et le traitement de l'information, que ce soit à partir des activités opératoires, des activités de pensée ou des activités de communication, se référant ici à la classification proposée par Barbier (2004). L'élaboration d'une représentation claire, détaillée et juste de la chorégraphie, permettrait au danseur expert de réussir l'exécution de la chorégraphie. Il apparaît que la capacité à percevoir, sélectionner, mémoriser, évaluer les différents types d'information provenant des différentes sources à sa disposition serait un élément central de l'expertise du danseur et une habileté à développer au cours de la formation du danseur.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CONCLUSION

Cette étude sur le travail de partenaire a permis d'apporter un nouvel éclairage sur les moyens utilisés par les danseurs pour apprendre un duo chorégraphique comportant du travail de partenaire. Il est maintenant apparent que les processus cognitifs y jouent un rôle dont l'importance était insoupçonnée pour le praticien que je suis. L'apprentissage d'une chorégraphie serait une quête d'informations, et le travail des danseurs consisterait en grande partie à saisir et traiter une grande quantité d'informations, dans le but de se construire une représentation de la chorégraphie qui soit la plus claire, la plus détaillée et la plus juste possible. En effet, à partir du moment où les danseurs experts possèdent la bonne information, ils réussiraient leurs mouvements avec une relative aisance, cela dit en reconnaissant tout de même qu'un travail de répétition est souvent nécessaire pour garantir une exécution fluide. Inversement, les difficultés apparaissent lorsqu'il manque des informations aux danseurs, souvent des détails infimes, puisque, comme le dit Vermersch (2003), c'est dans le détail que se situe la réussite.

À l'instar de cette recherche, il semble pertinent de poursuivre l'étude des processus cognitifs mis en œuvre par les danseurs au moment d'apprendre une chorégraphie, que ce soit en solo, en duo ou en groupe, à partir d'un document vidéo ou avec l'aide d'une personne connaissant la chorégraphie. Les processus de saisie et de traitement des informations sont complexes, et surtout méconnus dans le milieu de la danse. Atteindre un degré de maîtrise suffisamment élevé pour satisfaire les exigences du partenaire, du chorégraphe, du répétiteur, de l'enseignant, du public et du danseur lui-même est un travail qui peut devenir plein de tensions, de frustrations et d'incompréhension.

Ce qui ressort aussi de l'étude est que le processus de construction d'une représentation de la chorégraphie se complexifie lorsqu'il s'agit d'un duo chorégraphique. En admettant que chaque danseur cherche à rendre justice à l'œuvre qu'il interprète, à la lumière des informations mises à sa disposition, il demeure néanmoins clair que chacun le fait à partir d'un point de vue unique qui teinte la saisie et le traitement des informations disponibles. Cette rencontre de points de vue différents peut provoquer des situations conflictuelles, d'où l'intérêt d'en saisir la dynamique. Ainsi, la maîtrise d'un duo chorégraphique exige que chaque partenaire ait :

- 1) une représentation de l'objectif global (la chorégraphie en tant qu'œuvre artistique);
- 2) une représentation des objectifs spécifiques (l'intention de chaque moment chorégraphique);
- 3) une représentation de ses actions propres (la réponse motrice à l'intention chorégraphique);
- 4) une représentation des actions de son partenaire, tout au moins celles qui le concernent;
- 5) une représentation de l'emboîtement des actions (l'ordre séquentiel dans lequel les actions des deux partenaires s'effectuent);
- 6) une représentation de la conduite du mouvement (identification du partenaire qui prend l'initiative et de celui qui se laisse conduire, et cela, pour chaque moment chorégraphique).

À défaut de ces représentations, les danseurs risquent de rencontrer des problèmes au moment d'exécuter le duo chorégraphique. De plus, il ne suffit pas que chaque danseur ait une représentation claire, détaillée et juste du duo chorégraphique, il faut aussi que les représentations de chaque partenaire aient suffisamment de points communs, un environnement cognitif partagé dirait Sperber et Wilson (1989), pour que leurs actions individuelles convergent vers le même objectif.

En s'appuyant sur leurs représentations de la chorégraphie, les danseurs – ainsi que les chorégraphes, les répétiteurs et les enseignants avec qui ils travaillent – ouvrent des pistes d'investigation prometteuses pour pallier aux difficultés rencontrées durant l'apprentissage d'un duo chorégraphique. Pour appuyer ce constat, je rapporte ici une anecdote survenue au cours d'un processus de travail auquel je participais en tant que danseur alors même que j'étais plongé dans ce projet de recherche :

Je travaillais avec une partenaire sur un duo chorégraphique. L'œuvre était créée et avait même déjà été présentée sur scène. Il s'agissait d'en peaufiner l'exécution. En discutant d'un porté que nous venions d'exécuter, ma partenaire m'a demandé si je pouvais la prendre différemment. Vraisemblablement, elle avait : 1) évalué l'exécution du porté (à partir de ses indicateurs de réussite); 2) déterminé qu'elle n'était pas réussie; 3) analysé le problème (de manière privée); et 4) conclu que sa cause de l'échec se situait au niveau de ma prise⁵⁵. À une autre époque de ma carrière, je me serais empressé de lui proposer une prise différente, espérant ainsi régler le problème. «Préfères-tu que je te prenne comme ceci ou comme cela?» lui aurais-je alors demandé en expérimentant les différentes propositions.

En procédant ainsi, par essais et erreurs, avec de la persévérance, de l'intuition ou de la chance, nous aurions éventuellement trouvé une solution satisfaisante. Mais puisque réussir dans ces conditions ne garantit pas une compréhension des sources réelles du problème, celui-ci risquait de revenir plus tard sans que nous sachions pourquoi, et nous risquions de reprendre le même cycle d'essais et erreurs.

Cependant, alerté par les pistes de réflexion qui émergeaient de cette recherche, j'ai abordé le processus de résolution de problème différemment.

- Quel est le problème? lui ai-je demandé.
- Je me sens instable, a-t-elle répondu.
- Curieux, ai-je ajouté, parce que, de mon point de vue, la position me semble très stable. Je sens que j'ai un bon contrôle de ton poids.

Déjà, par cet échange, on constate que le type d'énoncés a changé : il ne s'agissait plus d'émettre une hypothèse de solution (changer la prise) mais de

⁵⁵ La prise est l'ensemble des points d'appui servant à transférer une force d'un partenaire à un autre (Lafortune, 2003).

partager son expérience vécue. De plus, la verbalisation permettait de faire passer l'analyse du problème de l'espace de travail privé à l'espace de travail commun, ce qui facilitait la compréhension du point de vue de l'autre et assurait une conception commune du problème. Malgré cet échange, l'information n'expliquait pas pour autant la source du problème, elle en était simplement la manifestation : ma partenaire se sentait instable, d'accord, mais pour quelle raison ? Le fait qu'elle perçoive la position comme instable, alors qu'elle semblait stable de mon point de vue, suggérait que le problème se situait non pas dans l'exécution mécanique mais ailleurs, sur le plan de la perception ou peut-être même celui de la représentation. L'échange s'est poursuivi ainsi :

- Qu'est-ce que tu cherches à faire ? lui ai-je demandé.
- J'essaie d'atteindre cette position-là, a-t-elle répondu en me démontrant la position en question.
- Ah. Pour moi, il s'agit plutôt d'un mouvement de balancier.

Tout est alors devenu clair : nous ne poursuivions pas le même but. Dans sa représentation du mouvement, elle anticipait, à un moment précis, la sensation d'une position fixe, alors que dans la mienne, le mouvement était celui d'une bascule. Au moment où elle voulait atteindre sa position, je continuais le mouvement, ce qui expliquait sa sensation d'instabilité.

Nous avons alors expérimenté le mouvement à sa manière (en changeant ma représentation), puis à la mienne (en changeant sa représentation). D'un commun accord, il a été décidé d'adopter la mienne et, après un dernier essai, ma partenaire a conclu qu'elle se sentait bien dans le mouvement. Étrangement, sa sensation d'instabilité avait disparue et ce, même si d'un point de vue mécanique, le support que je lui offrais était le même. La différence se situait au plan de la représentation. Sa perception d'échec provenait d'un écart entre son expérience anticipée et son expérience vécue. Plutôt que de changer l'exécution, nous avons changé sa représentation et, dès lors, son expérience anticipée et son expérience vécue ont concordées.

Cette anecdote m'apparaît intéressante puisqu'elle démontre la surprenante facilité avec laquelle ma partenaire et moi avons résolu une difficulté technique en l'abordant par le biais des représentations. En effet, il arrive que les danseurs aient, parfois à leur insu, une représentation erronée ou imprécise d'un mouvement ou de la chorégraphie ou, lorsqu'il s'agit d'un duo chorégraphique, qu'ils aient une

représentation différente de celle de leur partenaire. Chacun jouant des rôles différents et ayant une histoire personnelle différente, on comprend que les mêmes informations sont perçues de manière asymétrique et varient selon la question que chacun pose au monde, pour emprunter l'expression de Berthoz (1997). Or, la solution pour pallier à ce genre de difficulté se situe soit dans une quête d'informations supplémentaires, soit dans un meilleur partage des informations recueillies.

Les difficultés vécues par les danseurs à l'exécution d'un porté peuvent provenir de différentes sources. À cet effet, Lycholat (1982b) détermine que les difficultés rencontrées par des partenaires en danse se divisent en deux grandes catégories : un manque de connaissance des principes biomécaniques ou un manque de force. À ces deux importants types de causes possibles, les résultats de cette recherche suggèrent l'ajout d'un troisième type se situant au plan de la représentation du mouvement, à savoir que les actions individuelles des danseurs ne convergent pas vers un but commun explicitement établi.

Une des recommandations importantes émanant de cette recherche serait pour le danseur de ne pas présumer avoir la même représentation de la chorégraphie que son partenaire. Avant d'exécuter un mouvement, les danseurs auraient avantage à s'entendre explicitement sur l'objectif à atteindre ainsi que sur les actions individuelles à entreprendre pour l'atteindre. De même, lorsque les partenaires cherchent à éliminer une difficulté rencontrée, le travail d'analyse gagnerait à commencer par une description de l'expérience vécue, de manière à s'entendre sur la nature du problème à régler. Enfin, avant de proposer une solution, il serait préférable pour les danseurs d'investiguer les causes possibles du problème en commençant par vérifier si leurs représentations respectives de la chorégraphie concordent. En procédant ainsi, un grand nombre de problèmes liés à l'exécution

d'un duo chorégraphique seraient évité ou résolu avec plus de rapidité, de facilité et de satisfaction.

Parallèlement à cela, dans le domaine de la formation, le fait de comprendre le rôle que joue la représentation dans le processus d'apprentissage d'une chorégraphie pourrait avoir un impact majeur sur le contenu des interventions d'un enseignant auprès de ses élèves. En effet, un professeur de danse qui observe un élève ne voit que le résultat des processus mis en œuvre pour produire un mouvement, la réponse motrice conséquente à l'intention ; la chorégraphie étant elle-même un enchaînement d'intentions. Il serait important pour l'enseignant qui veut agir efficacement auprès d'un élève en difficulté de comprendre d'abord la représentation du mouvement problématique que s'est construite l'élève, autrement dit, de vérifier quelles informations sont manquantes, erronées, imprécises ou encore superflues avant d'en ajouter de nouvelles. Pour agir efficacement sur l'apprentissage de l'élève, l'enseignant doit d'abord comprendre le système de représentation qu'il utilise (Berbaum, 1995; Develay, 2004; Meirieu, 1994; Tardif, 1997).

L'enseignant doit comprendre que, pour apprendre, l'élève se réfère à une quantité d'informations dont certaines proviennent d'apprentissages antérieurs. Aux yeux de l'élève, ces apprentissages antérieurs sont valables, puisqu'ils l'ont jusqu'à maintenant bien servi. Lorsqu'il éprouve de la difficulté à améliorer sa performance, malgré des instructions pourtant claires de l'enseignant, un élève donne parfois l'impression de résister à l'apprentissage, alors qu'il tente peut-être simplement, et plus ou moins consciemment, de concilier et de hiérarchiser une foule d'informations contradictoires mais d'importance apparemment égale à ses yeux.

La première intervention à faire pour un danseur qui rencontre une difficulté serait de prendre conscience, comme le suggèrent Novick et Bassok (2005) et Robertson (2005), de la représentation qu'il a du problème à régler et ce, avec force détails.

Cette connaissance approfondie deviendrait un atout majeur pour lui-même et pour celui qui travaille avec lui. Or, pour faciliter la prise de conscience de sa représentation de la chorégraphie et pour transmettre efficacement cette donnée à son partenaire, il semble que la verbalisation de l'expérience dansée, par le biais de ce que Barbier (2004) associe à un lexique de l'action, soit un processus incontournable pour les danseurs tout en convenant qu'il existe d'autres modes de communication utiles (démonstration, la manipulation, dialogue sensoriel lors de l'exécution, etc.).

Bien que la communication verbale entre partenaires soit omniprésente durant tout le processus d'apprentissage d'un duo chorégraphique, on constate toutefois qu'il manque aux danseurs certains outils pour faciliter leurs échanges verbaux. À l'instar de certains danseurs qui ont participé à cette recherche, on pourrait penser que l'expérience dansée est difficilement verbalisable, puisqu'elle se situe en grande partie dans le corps, dans le « senti », souvent au-delà de la conscience. À ce postulat, je répondrai en avançant qu'on aurait tout de même avantage à le faire, puisque tous les intervenants en danse (danseurs, chorégraphes, répétiteurs, enseignants, etc.) sont amenés à verbaliser leur expérience dansée, à un moment ou à un autre de leur travail. Il serait plus profitable d'apprendre à le faire le mieux possible plutôt que de nier qu'il soit possible de le faire.

Un des outils de communication manquant aux danseurs est une terminologie propre à la pratique du travail de partenaire. Dans mon mémoire de maîtrise (Lafortune, 2003), je déplorais cette situation. À ce sujet, Fleishman et Quaintance (1984), affirment que la première étape dans l'organisation d'un savoir est de reconnaître les différences et les similitudes entre les choses. Avec l'utilisation d'une terminologie adéquate – et mon expérience de pédagogue en confirme l'utilité –, les danseurs prendraient plus facilement conscience des phénomènes vécus et incluraient plus facilement ces informations dans leur représentation de la chorégraphie, représentation qui, à son tour, leur permettrait d'agir plus efficacement sur ces

phénomènes. Voilà une voie qu'il serait intéressant d'investiguer dans le cadre d'une recherche-action guidée par cette question : Quels effets aurait l'utilisation d'une terminologie adéquate sur le processus de travail de danseurs ayant pour tâche l'apprentissage d'un duo chorégraphique ?

La mise en mots de l'expérience dansée demeure un processus parfois difficile pour les danseurs, et beaucoup d'entre eux préfèrent ne pas y avoir recours, valorisant plutôt l'expérience sentie, tout en admettant du même souffle que l'échange verbal est nécessaire lorsqu'ils travaillent avec d'autres. C'est ici que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003), une des techniques d'entrevue employée dans cette recherche, semble offrir un potentiel particulièrement intéressant pour améliorer le travail des danseurs, puisqu'il favorise la mise en mots de l'expérience vécue, en particulier le vécu de l'action (ce qui a été fait), qui est différent du vécu émotionnel (comment on s'est senti en le faisant).

À quelques reprises, comme pédagogue, je me suis servi avec succès de cette technique pour comprendre où, dans une série d'actions effectuées par un élève, se situait la source de sa difficulté à le faire. L'entretien d'explicitation permettrait de retracer les actions effectuées par les danseurs et, donc, les intentions réellement poursuivies. Ainsi, la représentation de la chorégraphie serait élucidée, ce qui permettrait de vérifier si la source d'un problème se situe à ce niveau, ce qui semble souvent être le cas, selon cette étude. En facilitant la verbalisation de l'expérience dansée, l'utilisation de l'entretien d'explicitation remplirait trois objectifs importants que Vermersch (2003) décrit ainsi : 1- l'intervieweur s'informerait sur ce que le danseur a réellement vécu; 2- le danseur, en tant qu'interviewé, « s'auto-informerait », c'est-à-dire qu'il prendrait conscience de ses propres actions; et 3- le danseur deviendrait conscient de ses propres connaissances – et donc acquerrait une « métaconnaissance » (Vermersch, 2003; Berbaum, 1995) – et développerait une

distance critique par rapport à sa propre démarche d'apprentissage. Il apprendrait à apprendre.

Par ailleurs, lorsque les danseurs sont confrontés à un problème, ils semblent hésiter entre l'emploi d'une approche intuitive de la danse et celui d'une approche raisonnée, les deux étant habituellement mises en opposition. Or, le fait qu'au moment de danser, plusieurs actions s'enchaînent automatiquement donne l'impression aux danseurs que l'intelligence du corps suffit pour réussir l'exécution de la chorégraphie. Cette exécution automatisée confirmerait pour beaucoup d'entre eux qu'ils n'ont pas à analyser ce qu'ils font en dansant, pas plus qu'on analyse ce que l'on fait en conduisant une bicyclette⁵⁶. Trop penser nuirait à une exécution fluide alors qu'inversement, agir de manière intuitive garantirait la rapidité et, surtout, la justesse de l'exécution (Schmidt, 1993; Argyris et Schön, 1981). À partir du moment où les intentions sont claires, le corps s'organiserait naturellement pour produire les bonnes actions. On pourrait ainsi paraphraser Boileau-Despréaux (1674) en affirmant que ce qui se conçoit bien s'exécute clairement, et les actions à entreprendre viennent aisément.

⁵⁶ Faire de la bicyclette est l'exemple type d'un savoir-faire implicite nécessitant peu d'interventions conscientes (Parviainen, 2002), et dans mon enseignement du travail de partenaire, je m'en sers pour justifier l'approche théorique que je privilégie. Lorsque je demande à mes étudiants s'ils savent ce qu'ils font pour rester en équilibre sur une bicyclette, rares sont ceux qui offrent une réponse satisfaisante, et la plupart sont même surpris d'avoir à considérer la question. Je leur explique alors qu'un corps reste en équilibre dans la mesure où son centre de masse tombe à l'intérieur de sa base de support. Pour rétablir l'équilibre perdu, il faut soit ramener le centre de masse au-dessus de la base de support, soit ramener la base de support sous le centre de masse. C'est cette dernière stratégie qu'utilise le cycliste pour ne pas tomber : en tournant son guidon, il ramène la bicyclette sous lui et reprend son équilibre. Mais comme il n'en est pas conscient, il ne peut ni décrire ses actions ni transmettre cette information. Celui qui apprend à faire de la bicyclette ne connaît habituellement pas cette information mais, par essais et erreurs, en chutant souvent et en risquant de se blesser, il finit par réussir sans pour autant comprendre ce qu'il a fait. Les actions qu'il entreprend sont automatisées et intégrées à une intention plus globale, celle de se déplacer d'un point A à un point B. De la même manière, on apprend à faire des portés en danse sans grande connaissance théorique de la mécanique. Par essais et erreurs, au prix d'efforts importants et en risquant de se blesser, on arrive éventuellement à des résultats satisfaisants.

Il est vrai qu'au moment d'exécuter la chorégraphie, un danseur devrait se concentrer davantage sur des objectifs plus globaux, comme interpréter l'œuvre, plutôt que sur la production des mouvements. Par contre, lorsque la chorégraphie présente des difficultés qui ne semblent pas avoir de solutions immédiates, le danseur a besoin d'informations supplémentaires et, à ce moment-là, une approche raisonnée, analytique, méthodique de résolution de problème devient souhaitable. Dans ces situations, les difficultés sont des énigmes qu'il faut résoudre en révélant les détails de la chorégraphie qui, tels des indices, dictent les actions à entreprendre.

Parmi les outils théoriques dont les danseurs auraient besoin et qui semblent leur faire défaut pour l'instant, mentionnons, la connaissance de certains principes biomécaniques de base. Laws (1988) et Lycholat (1982a) constataient, il y a quelque temps, qu'en appliquant certains principes biomécaniques, les partenaires en danse pourraient mieux comprendre les enjeux techniques de leurs mouvements avant de les exécuter, ce qui réduirait le temps de travail par essais et erreurs – et conséquemment la fatigue, la frustration, le risque de blessures – et améliorerait leurs possibilités expressives. D'ailleurs, le domaine de la médecine des arts a beaucoup évolué ces dernières années et on remarque dans certaines écoles de formation professionnelle en danse l'inclusion d'un entraînement connexe fournissant des connaissances scientifiques sur le système musculo-squelettique. Ces initiatives démontrent qu'un véritable dialogue puisse s'établir entre l'art et la science, afin de développer chez les futurs danseurs des outils leur offrant une certaine autonomie face aux multiples problèmes qu'ils rencontreront au cours de leur carrière.

Cette étude confirme l'importance du rôle que joue la représentation dans le travail d'apprentissage d'un duo chorégraphique et révèle les processus cognitifs mis en œuvre par les danseurs lorsqu'ils travaillent ensemble. Toutefois, tenter de comprendre le lien qui unit les partenaires uniquement à partir de ce point de vue cognitiviste n'explique pas tout. Face aux nombreux imprévus qui ne manquent pas

de survenir au cours de l'exécution d'un duo chorégraphique, certains danseurs parviennent à réagir de manière si immédiate et si juste qu'ils donnent l'impression d'être en relation fusionnelle, Taylor (1982) dirait symbiotique, avec leur partenaire. En neurobiologie, la découverte relativement récente du rôle joué les neurones miroirs sur la capacité d'un individu à comprendre le sens des mouvements qu'il observe (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 2001) offre des pistes d'investigation très intéressantes pour comprendre le rapport symbiotique qui existe entre partenaires, que ce soit dans le domaine de la danse ou d'autres disciplines artistiques ou sportives.

Ce phénomène de résonance touche à une des sous-questions auxquelles cette recherche tente de répondre, à savoir si le travail de partenaire est une expérience commune de la danse, ou simplement la somme d'expériences individuelles. Un point de vue mécaniste et cognitiviste laisserait croire qu'un mouvement commun serait, en fait, la somme d'actions individuelles, des réponses motrices à des intentions cognitivement établies à partir de points de vue différents. Par contre, cette recherche révèle également la présence de différents mécanismes perceptuels, tels que l'empathie motrice, les actes réciproques et le retour haptique, agissant à la limite de la conscience, parfois même en dehors d'elle, et suggérant que le danseur vivrait phénoménologiquement l'expérience d'un duo chorégraphique autant de son point de vue que celui de son partenaire. Les danseurs seraient alors en parfaite symbiose puisqu'ils partageraient, littéralement, une conscience commune du mouvement.

La présence d'un lien fusionnel entre les partenaires expliquerait peut-être en partie la capacité de certains danseurs à lire clairement les mouvements de leurs partenaires, à anticiper leurs actions et à réagir efficacement aux imprévus. À travers ce lien entre les partenaires s'établirait un rapport intimiste qui plairait énormément tant aux danseurs qui le vivent et aux spectateurs qui en sont témoins. Par contre, si on peut constater la présence d'un rapport fusionnel entre les partenaires, on en comprend

encore mal les mécanismes, ce qui contribue à une certaine mystification du travail de partenaire. Il serait opportun de se pencher, lors de recherches ultérieures, sur la capacité que manifestent certains danseurs à anticiper les mouvements du partenaire et à agir efficacement sur lui, afin de mieux saisir la nature de cette habileté et de comprendre les facteurs qui en favoriseraient l'éclosion. Il semble opportun que ces recherches soient multidisciplinaires afin qu'elles puissent bénéficier de l'apport de connaissances provenant de domaines aussi divers et complémentaires que sont la biomécanique, la psychologie cognitive, la communication ou la neurobiologie.

Enfin, j'aimerais souligner que, en tant que danseur, une des réflexions qui m'a le plus inspiré au cours de cette recherche a été celle de considérer la chorégraphie comme un récit, un enchaînement d'événements correspondant chacun à une intention autour de laquelle s'organise les actions. Entre ces événements, la chorégraphie offrirait aux danseurs un espace de jeu à l'intérieur duquel ils pourraient faire des choix, moduler leur exécution et interpréter l'œuvre. Ainsi, en clarifiant les événements du récit chorégraphique, l'espace de jeu, plus ou moins brouillé et encombré jusqu'alors, deviendrait limpide et libre.

Dans la littérature (Cadopi et Bonnery, 1990; Famose, 1990; Schmidt, 1993), la danse est souvent associée à une habileté fermée, en ce sens que les actions à entreprendre sont déterminées d'avance, contrairement à d'autres activités, certains sports, par exemple, où le choix des mouvements s'effectuent spontanément, en réaction à un environnement instable. Or, les danseurs experts affirment unanimement qu'une fois l'exécution de la chorégraphie maîtrisée, ils s'attendent à vivre, le souhaitent même, des moments inattendus qui les déstabiliseront. Même s'il s'agit d'un degré d'incertitude moindre que lors d'une improvisation, l'exécution d'une chorégraphie ne serait jamais semblable d'une fois à l'autre et comporterait des imprévus face auxquels le danseur doit réagir spontanément, et ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il

s'agit d'un duo chorégraphique, puisque l'imprévisibilité du partenaire déstabilise encore plus l'environnement.

La maîtrise d'une chorégraphie ne serait donc pas vécue par les danseurs comme une contrainte, un point d'arrivée, mais comme une libération, un point de départ à partir duquel l'interprète se lance à la découverte du potentiel artistique de l'œuvre, un univers dont le chorégraphe lui-même ignorerait les limites et dont l'exploration ne serait jamais terminée.

Ce dernier constat pourrait également s'appliquer au rapport que le chercheur entretient avec son sujet de recherche. En effet, un projet de recherche comme celui que je viens de vivre ressemble curieusement à un projet de création. J'y ai vécu le même degré d'investissement, la même passion, la même persévérance, les mêmes doutes, la même curiosité, les mêmes éclairs de lucidité, que lorsque plongé dans le processus de création d'une œuvre artistique d'envergure. Pour un danseur, la recherche systématique, surtout si elle s'applique à sa pratique, peut sembler intimidante, mais il est toutefois étonnant de constater combien il est satisfaisant de faire l'étude rigoureuse d'un sujet qui nous tient à cœur et qui nous intrigue, sujet que l'on doit absolument investiguer pour son propre bénéfice, pour répondre à son propre questionnement, pour faire avancer sa propre pratique.

Au terme de cette étude ont émergé de nombreux éléments de théorie qui jettent un éclairage additionnel, parfois nouveau et même inédit, sur le travail de partenaire. Compte tenu de l'état actuel des connaissances sur le sujet, cette recherche ne fait que soulever partiellement le voile sur cette pratique qui reste complexe, mais les résultats qui émanent de cette recherche ont profondément changé ma façon de voir le travail de partenaire, et ces changements affectent déjà ma façon de danser et ma façon d'enseigner la danse. Ce travail d'investigation doit continuer afin de poursuivre le développement d'une compréhension théorique du travail de partenaire et de

s'assurer que cette pratique se fasse de manière de plus en plus agréable, de plus en plus sécuritaire et, surtout, de plus en plus expressive.

Annexe I

TERMINOLOGIE LIÉE AU TRAVAIL DE PARTENAIRE

La terminologie présentée ici a été développée lors de ma recherche à la maîtrise (Lafortune, 2003) et a été utilisée avec succès dans le cadre de mes activités d'enseignement sur le travail de partenaire. Bien qu'elle ait démontré sa stabilité, la terminologie reste en permanente évolution et capable d'accueillir des ajouts ou des nuances qui surviennent ponctuellement. Grâce à elle, il est possible de décrire avec précision un grand nombre de situations de travail de partenaire.

Cette terminologie permet d'identifier précisément le rôle joué par chacun des partenaires sans qu'il soit associé spécifiquement à un sexe ou à un autre :

- **Porteur (ou supporteur)** : Danseur qui applique une force sur son partenaire.
- **Supporté** : Danseur sur qui la force est appliquée.

Elle permet aussi de définir les différents éléments constitutifs du travail de partenaire, comme le démontre la figure A-1. On y retrouve

- **Travail de partenaire** : Situation au cours de laquelle les actions d'un danseur sont affectées par l'application d'une force exercée par un ou plusieurs partenaires.
- **Support indépendant** : Mouvement dans lequel le supporté supporte son propre poids (pirouette, promenade, équilibre maintenu à l'aide du porteur, etc.).
- **Support partagé** : Mouvement dans lequel le poids du supporté est distribué entre ses propres appuis au sol et un appui sur le porteur (contre-poids, *dip* en danse sociale, etc.).
- **Porté** : Mouvement dans lequel la trajectoire aérienne d'un danseur est affectée par l'application d'une force exercée par un ou plusieurs partenaires.

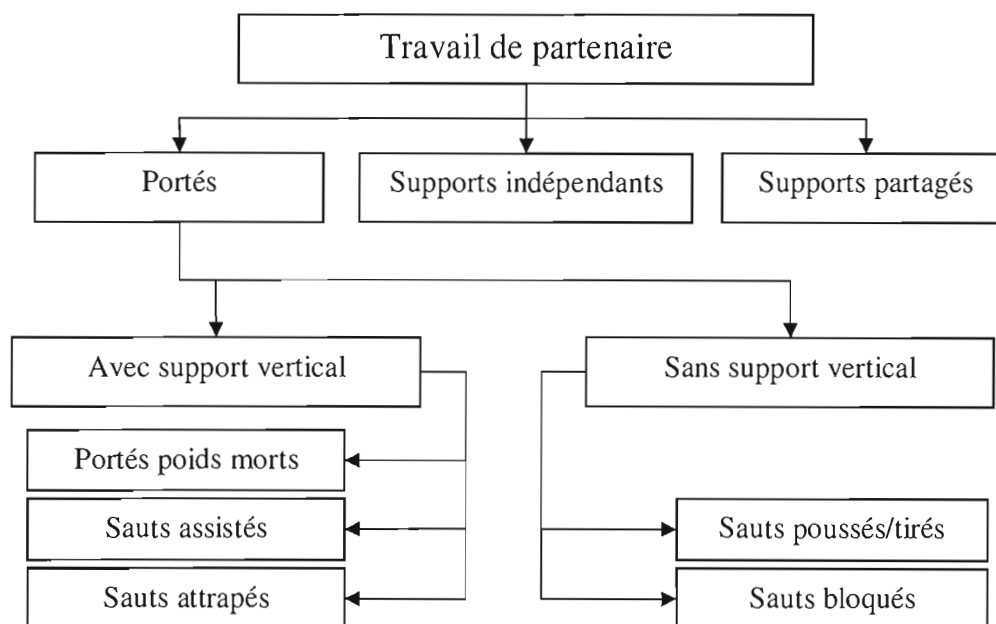


Figure A-1 Classification des portés en danse

Les portés eux-mêmes peuvent être divisés en différents types :

Types de porté

Porté avec support vertical

- 1) Un **porté poids mort** est un porté dans lequel le supporté ne saute pas.
- 2) Un **saut assisté** est un porté dans lequel le supporté saute avec l'aide du porteur.
- 3) Un **saut attrapé** est un porté dans lequel le supporté saute seul et est attrapé à l'apogée de sa trajectoire.

Porté sans support vertical

- 1) Un **saut poussé/saut tiré** est un porté dans lequel une force horizontale est appliquée sur le supporté au moment de son saut.
- 2) Un **saut bloqué** est un porté dans lequel une force horizontale est appliquée sur le supporté après son saut.

Une fois chaque porté identifié, il est possible de le diviser en phases et pour chaque phase, y associer de différentes caractéristiques tel types d'effort du porteur, types de prise et types de déplacement, caractéristiques qui permettent d'en faire un portrait biomécanique complet.

Phases des portés

Les portés avec support vertical peuvent être divisés selon les phases suivantes : la **préparation**, le **support** et la **conclusion**. La phase de support est assez complexe pour être elle-même divisée en trois sous-phases : le **chargement**, la **suspension** et le **déchargement** (Tableau A-1).

- 1) La **préparation** inclut tous les mouvements précédents le support et qui auront une incidence mécanique sur la suite du porté.
- 2) Le **chargement** est la prise en charge graduelle du poids du supporté par le porteur. Il commence dès que le porteur applique une force verticale, habituellement avant que le supporté quitte le sol, et se termine quand le support du porteur est à son maximum. Dans un saut attrapé, le chargement commence au moment du contact dans les airs.
- 3) La **suspension** est la partie centrale du porté, ce qui le définit. Deux types de suspension existent :
 - a) Une **suspension** est **stable** lorsque le centre de masse commun est aligné au-dessus de la base de support commune et que la position peut être maintenue indéfiniment. Tant que le porteur garde le contrôle du poids, le porté est dans sa phase de suspension même si la configuration et la hauteur du supporté change.
 - b) Une **suspension** est **temporaire** lorsque le centre de masse commun n'est pas aligné au-dessus de la base de support commune. La position ne peut être maintenue en place, peu importe la force du porteur ou le poids de la partenaire. Dans cette situation, la suspension est l'instant entre le chargement et le déchargement, à l'apogée de la trajectoire du supporté.
- 4) Le **déchargement** est la perte graduelle du poids du supporté par le porteur. Le déchargement se termine lorsque le porteur n'applique plus de force verticale sur le supporté. Comme dans le chargement, le déchargement n'est pas défini par le contact du supporté avec le sol, puisque le porteur continue habituellement d'appliquer une force verticale après l'atterrissage.
- 5) La **conclusion** inclut tous les mouvements qui sont mécaniquement affectés par le porté après le déchargement. Elle commence quand le porteur n'applique plus de force verticale, mais elle peut inclure l'application d'une force horizontale pour aider le supporté à reprendre le contrôle de son poids pour courir, tourner ou faire un autre mouvement. La conclusion se confond avec le reste de la chorégraphie et peut devenir la préparation d'un prochain porté.

Tableau A-1
Phases des portés avec support vertical

Préparation	Support			Conclusion
	chargement	suspension	déchargement	

Les portés sans support vertical sont divisée en trois phases : la **préparation**, l'**application de la force** et la **conclusion** (tableau A-2). La préparation et la conclusion sont les mêmes que celles décrites plus haut. Comme la force est appliquée dans une seule direction (horizontale), la phase centrale du porté est plus simple.

Tableau A-2
Phases des portés sans support vertical

Préparation	Application de la force horizontale	Conclusion
-------------	-------------------------------------	------------

Type d'effort du porteur

La force que le porteur applique sur le supporté peut être de trois types :

- 1) Le porteur produit une force (contraction concentrique de ses muscles) dans des actions comme soulever, monter, pousser, tirer, lancer, etc.
- 2) Le porteur absorbe la force (contraction excentrique de ses muscles) dans des actions comme abaisser, descendre, freiner, arrêter, bloquer, etc.
- 3) Le porteur maintient sa position (contraction isométrique de ses muscles) s'il ne bouge pas malgré le fait qu'il supporte le poids du supporté. Dans certaines situations, le porteur sert simplement d'appui au supporté qui se soulève lui-même – comme dans un saute-mouton.

Les prises

La prise est l'ensemble des **points d'appui** dont se servent les partenaires. Un point d'appui est un **point de contact** à travers lequel une force est transférée d'une partenaire à l'autre.

Types de point d'appui (figure A-2)

- 1) Une **préhension** est une action opposée du pouce et des doigts.
- 2) Un **plateau** se produit lorsque le poids du supporté est posé sur une surface plus ou moins horizontale du corps du porteur, la prise étant stabilisée par la gravité.
- 3) Une **étreinte** est une action des bras du porteur pour serrer le supporté contre son tronc.
- 4) Un **appui horizontal** est un point d'appui qui empêche le déplacement horizontal du poids mais qui ne participe pas au support vertical.

Types de changement de prise

La prise est :

- 1) **transférée** quand un point d'appui est ajouté ou enlevé sans perte de contact entre les partenaires;
- 2) **enroulée** ou **déroulée** lorsque le supporté tourne sur le porteur. Dans ce cas, les points d'appui changent pour les deux partenaires;
- 3) **glissée** lorsque le porteur glisse sur le supporté. Dans ce cas, les points d'appui changent sur un des partenaires mais restent fixes sur l'autre;
- 4) **interrompue** lorsqu'il y a perte de contact complète entre les partenaires durant le support, habituellement durant la suspension.



a) Préhension (photo tirée de Law, 1988)



b) Plateau et appui horizontal (photo tirée de Matson, 1978)



c) étreinte (photo tirée de Matson, 1978)

Figure A-2 Différents de types de point d'appui

Type de déplacement

La préparation est :

- 1) **statique** si les deux partenaires restent sur place;
- 2) **convergente** si un des deux partenaires se dirige vers l'autre. Il n'y a alors pas de contact avant le chargement;
- 3) **parallèle** si les deux partenaires voyagent ensemble dans la même direction.

Le porté, durant le support, est :

- 1) **statique** si les deux partenaires restent sur place;
- 2) un **transport** si les deux partenaires se déplacent ensemble, le porteur emportant le supporté avec lui;
- 3) un **franchissement** si le porteur reste sur place et le supporté se déplace, habituellement au-dessus du porteur.

La conclusion est :

- 1) **statique** si les deux partenaires restent sur place;
- 2) **divergente** si un des deux partenaires s'éloigne de l'autre;
- 3) **parallèle** si les deux partenaires voyagent ensemble dans la même direction.

Dans chaque situation de déplacement, il peut y avoir rotation ou non.

Types d'atterrissage

- 1) L'**atterrissage poids-mort** est une situation dans laquelle le porteur freine seul la chute du supporté. Au moment du contact avec le sol, le supporté n'a presque pas de vitesse – pensons à une ballerine qui est délicatement déposée sur une pointe.
- 2) L'**atterrissage** est **assisté** lorsque le porteur freine la chute du supporté alors que celui-ci absorbe la force de sa chute à l'aide d'une autre partie du corps – en pliant les jambes, par exemple.
- 3) La **chute** est **libre** lorsque le supporté absorbe seul sa chute.

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE
SUR LA PRATIQUE DES DANSEURS PARTICIPANT
À LA RECHERCHE

Sylvain Lafortune, candidat au doctorat
Programme de doctorat en Études et pratiques des arts
Université du Québec à Montréal

Nom : _____

Âge : _____ F____ ou M ____

1- Statut professionnel

a) Vous dansez professionnellement depuis ____ ans.

b) Dansez-vous actuellement?

- à temps complet : ____
- à temps partiel : ____

c) Si vous dansez à temps partiel, quels sont vos autres occupation :

d) Vous êtes actuellement à l'emploi de quelle(s) compagnie(s) de danse :

2- Compétence

a) Comment vous percevez-vous votre compétence comme partenaire? :

- Très compétent____
- Suffisamment compétent____
- Peu compétent____

b) Comment percevez-vous la compétence de votre partenaire?

- Très compétent____
- Suffisamment compétent____
- Peu compétent____

3- Expérience comme danseur/danseuse

Remplir chacune des cases en donnant les informations les plus significatives.

a) Formation comme danseur ou danseuse :

Écoles	Type de formation (professionnelle ou loisir)	Types de danse	Nombre d'années

b) Expérience professionnelle comme danseur ou danseuse :

Compagnies qui emploient	Type de danse	Nombre d'années

4- Expérience comme partenaire :

a) Quels types d'expérience avez-vous eu comme partenaire durant votre formation (pas de deux classique, duo contemporain, contact improvisation, danse sociale, cirque, etc.)?

Type de pratique (décrivez brièvement) :	Nombre d'années

b) Quels types d'expérience avez-vous eu comme partenaire durant votre carrière professionnelle (pas de deux classique, duo contemporain, contact improvisation, danse sociale, cirque, etc.)?

Type de pratique (décrivez brièvement) :	Nombre d'années

c) Dans toutes vos expériences comme partenaire, avez-vous surtout joué le rôle de porteur, celui de supporté ou les deux également?

ANNEXE III

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

L'annexe III présente les formulaires de consentement signés par les différents participants à cette recherche. On y retrouve, dans l'ordre :

- 1) Les formulaires de consentement signés par Anik B., Annik H., Marc, Mélanie, Peter et Sandra. Chaque formulaire contient 3 pages mais les deux premières étant les mêmes pour chacun des participants, elles ne seront présentées qu'une seule fois.
- 2) Le formulaire de consentement signé par Mario, différent des autres parce que son statut d'immigrant l'empêchait d'être engagé par le Département de danse de l'UQÀM et d'avoir droit à l'assurance collective offerte par la CSST. Son formulaire de consentement inclus une clause dégageant le chercheur, sa directrice de recherche et l'UQÀM de toute responsabilité advenant un accident subit lors de sa participation au projet de recherche.
- 3) Le formulaire de consentement du chorégraphe Lar Lubovitch, dont la pièce *Fandango* a été l'objet d'apprentissage des danseurs au cours de la recherche.
- 4) Le formulaire de consentement de Kathy, qui a joué le rôle de répétitrice.

Formulaire de consentement des danseurs participants

Chère Anik

J'apprécie grandement votre intérêt à participer à ce projet de recherche qui, grâce à votre savoir expert, contribuera à l'avancement de la connaissance sur le travail de partenaires en danse. La présente est un formulaire de consentement pour confirmer votre participation au projet de recherche. Après en avoir pris connaissance et, le cas échéant, après avoir obtenu une réponse satisfaisante à toutes vos questions, veuillez apposer votre signature à la dernière page.

1. Présentation de la recherche

Ce projet de recherche souhaite révéler les moyens mis en œuvre par les danseurs professionnels pour réussir l'exécution d'un duo. À partir de données recueillies sur le terrain auprès de couples de danseurs professionnels, il s'agit de mieux comprendre le rapport de travail qui existe entre deux danseurs oeuvrant vers un objectif corporel commun.

2. Paramètres de la cueillette de données

Les données nécessaires pour cette recherche seront recueillies de deux façons : l'observation du travail des danseurs participants et les entretiens avec eux. L'observation se fera lors d'une situation de travail simulée dans laquelle sont reproduites des conditions de travail semblables à celles que l'on retrouve dans le milieu professionnel. Il s'agira pour le chercheur d'observer, de prendre des notes et de faire une captation audio-visuelle de deux danseurs en situation d'acquisition d'un duo, idéalement un duo déjà créé mais qui ne leur est pas familier. Pour la captation, un technicien sera présent pour opérer la caméra et la prise de son. De 10 à 15 heures de répétitions seront observées. Suite à l'observation, chaque danseur sera interviewé individuellement à trois reprises pour une période d'environ une heure chaque fois.

3. Responsabilité

Durant les observations, aucune tâche, autre que celles requises habituellement dans le processus d'acquisition d'un duo, ne sera exigée des danseurs. Les risques corporels pour les danseurs seront les mêmes que ceux encourus habituellement dans ce genre de situation. Les observations auront lieu dans des studios de danse dont le plancher, la température ambiante, l'espace de travail et le niveau de propreté répondent aux standards en vigueur dans la pratique professionnelle. Une demi-heure sera allouée aux danseurs dans l'espace de travail avant que

commence chaque séance de travail observée afin qu'ils puissent se préparer adéquatement. La nature de cette préparation est laissée à la discrétion des danseurs.

Les danseurs seront liés par contrat à ce projet de recherche. Ainsi, advenant une blessure de la part d'un des danseurs au cours des observations, les procédures habituelles en vigueur à l'UQAM seront appliquées. L'assureur de l'UQAM (la CSST) prendra en charge toutes les indemnités auxquelles le danseur aurait droit.

4. Diffusion des résultats

Les résultats de la cueillette de données comprendront les images filmées lors des observations, la transcription écrite du verbatim capté lors des observations et la transcription écrite des entretiens. Ces résultats seront diffusés publiquement lors de la présentation de la thèse de doctorat, dans des articles académiques et lors de conférences académiques. Il est également possible qu'ils fassent l'objet d'un livre. Dans la diffusion des résultats, vous serez identifié comme participant à la recherche afin d'être publiquement associé à ce projet de recherche. Toutefois, le nom de toutes autres personnes ou organisations liées à votre travail (collègues, chorégraphes, répétiteurs, directeurs artistiques, compagnie de danse, etc.) sera remplacé par un pseudonyme, à moins que ce soit explicitement indiqué autrement par toutes les instances concernées.

5. Compensation

En guise de compensation, un montant forfaitaire de 50 dollars sera remis à chaque danseur pour l'ensemble de sa participation au projet. De plus, le chercheur offre aux danseurs 10 heures de coaching sur le travail de partenaires. Ces heures devront être utilisées, séparément ou sous forme de stage, à l'intérieur d'une période d'un an après la fin de la cueillette des données.

6. Engagement du chercheur

Durant toute la durée de la cueillette des données, le chercheur s'engage à :

- 1- Présenter et faire approuver par le danseur l'horaire des séances d'observation et celle des entretiens.
- 2- suspendre l'observation sur demande.
- 3- Préserver la confidentialité de toutes informations de nature privée.
- 4- Toutes citations directes seront soumises à l'approbation de son auteur.
- 5- Rendre disponibles sur demande les données de recherche recueillies (bande vidéo, transcription écrite) pour consultation.
- 6- Revoir cette entente si de nouveaux besoins sont exprimés par la compagnie, par les danseurs participants ou par le chercheur.
- 7- En tout temps, à la demande du danseur, mettre fin à sa participation au projet de recherche.

7. Engagement du danseur participant

En acceptant de participer à ce projet de recherche, le danseur s'engage à :

- 1- Assister à une rencontre préparatoire d'environ une heure où lui seront présentés les détails de sa participation et où il pourra poser toutes les questions qui lui semblent nécessaires sur le projet.
- 2- Remplir le questionnaire portant sur son expérience comme partenaire.
- 3- Signer un contrat d'engagement pour ce projet de recherche.
- 4- Accepter d'être observé et filmé en travail de répétition pour une période de 10 à 15 heures.
- 5- Se préparer adéquatement avant chaque séance de travail afin de minimiser les risques de blessure.
- 6- Apprendre avec son partenaire, sans interventions d'une tierce personne, un duo à partir de son enregistrement audio-visuel du duo.
- 6- Visionner seul quelques bandes audio-visuelles de son travail en préparation aux entretiens.
- 7- Participer à trois entretiens d'une durée d'environ une heure chacun. Les entretiens auront lieu à l'intérieur d'un mois suivant le travail de répétition observé.
- 8- Lire, corriger et approuver la transcription des entretiens et du verbatim tirée des observations dans un délai de un mois après en avoir obtenu copie.

Je, Anik Bissonnette Anik Bissonnette, en ce 6 février 2005, suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,

☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

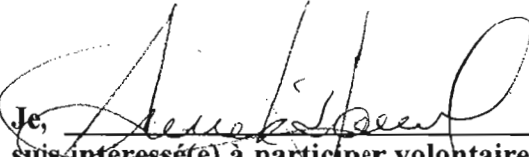
Sylvain Lafortune Date : 20 février 2005
Sylvain lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

Monik Bruneau Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

7. Engagement du danseur participant

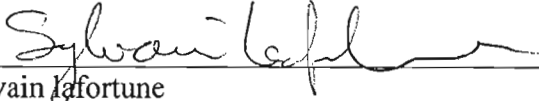
En acceptant de participer à ce projet de recherche, le danseur s'engage à :

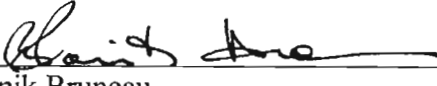
- 1- Assister à une rencontre préparatoire d'environ une heure où lui seront présentés les détails de sa participation et où il pourra poser toutes les questions qui lui semblent nécessaires sur le projet.
- 2- Remplir le questionnaire portant sur son expérience comme partenaire.
- 3- Signer un contrat d'engagement pour ce projet de recherche.
- 4- Accepter d'être observé et filmé en travail de répétition pour une période de 10 à 15 heures.
- 5- Se préparer adéquatement avant chaque séance de travail afin de minimiser les risques de blessure.
- 6- Apprendre avec son partenaire, sans interventions d'une tierce personne, un duo à partir de son enregistrement audio-visuel du duo.
- 6- Visionner seul quelques bandes audio-visuelles de son travail en préparation aux entretiens.
- 7- Participer à trois entretiens d'une durée d'environ une heure chacun. Les entretiens auront lieu à l'intérieur d'un mois suivant le travail de répétition observé.
- 8- Lire, corriger et approuver la transcription des entretiens et du verbatim tirée des observations dans un délai de un mois après en avoir obtenu copie.

Je, , en ce 16 février 2005,
suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,

☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

 Date : 20 février 2005
Sylvain Lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

 Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

7. Engagement du danseur participant

En acceptant de participer à ce projet de recherche, le danseur s'engage à :

- 1- Assister à une rencontre préparatoire d'environ une heure où lui seront présentés les détails de sa participation et où il pourra poser toutes les questions qui lui semblent nécessaires sur le projet.
- 2- Remplir le questionnaire portant sur son expérience comme partenaire.
- 3- Signer un contrat d'engagement pour ce projet de recherche.
- 4- Accepter d'être observé et filmé en travail de répétition pour une période de 10 à 15 heures.
- 5- Se préparer adéquatement avant chaque séance de travail afin de minimiser les risques de blessure.
- 6- Apprendre avec son partenaire, sans interventions d'une tierce personne, un duo à partir de son enregistrement audio-visuel du duo.
- 6- Visionner seul quelques bandes audio-visuelles de son travail en préparation aux entretiens.
- 7- Participer à trois entretiens d'une durée d'environ une heure chacun. Les entretiens auront lieu à l'intérieur d'un mois suivant le travail de répétition observé.
- 8- Lire, corriger et approuver la transcription des entretiens et du verbatim tirée des observations dans un délai de un mois après en avoir obtenu copie.

Je, [Signature], en ce 10 février 2005
suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,
☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

Sylvain Lafortune Date : 20 février 2005
Sylvain lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

[Signature] Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

7. Engagement du danseur participant

En acceptant de participer à ce projet de recherche, le danseur s'engage à :

- 1- Assister à une rencontre préparatoire d'environ une heure où lui seront présentés les détails de sa participation et où il pourra poser toutes les questions qui lui semblent nécessaires sur le projet.
- 2- Remplir le questionnaire portant sur son expérience comme partenaire.
- 3- Signer un contrat d'engagement pour ce projet de recherche.
- 4- Accepter d'être observé et filmé en travail de répétition pour une période de 10 à 15 heures.
- 5- Se préparer adéquatement avant chaque séance de travail afin de minimiser les risques de blessure.
- 6- Apprendre avec son partenaire, sans interventions d'une tierce personne, un duo à partir de son enregistrement audio-visuel du duo.
- 6- Visionner seul quelques bandes audio-visuelles de son travail en préparation aux entretiens.
- 7- Participer à trois entretiens d'une durée d'environ une heure chacun. Les entretiens auront lieu à l'intérieur d'un mois suivant le travail de répétition observé.
- 8- Lire, corriger et approuver la transcription des entretiens et du verbatim tirée des observations dans un délai de un mois après en avoir obtenu copie.

Je, Mélaine Lefebvre, en ce 10 décembre 2004, suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,
☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

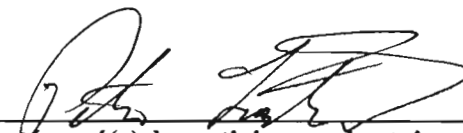
Sylvain Lafortune Date : 20 février 2005
Sylvain Lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

Monik Bruneau Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

7. Engagement du danseur participant

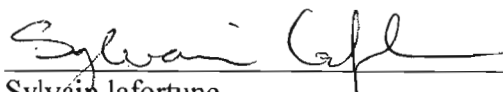
En acceptant de participer à ce projet de recherche, le danseur s'engage à :

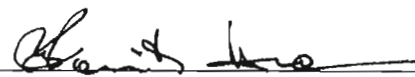
- 1- Assister à une rencontre préparatoire d'environ une heure où lui seront présentés les détails de sa participation et où il pourra poser toutes les questions qui lui semblent nécessaires sur le projet.
- 2- Remplir le questionnaire portant sur son expérience comme partenaire.
- 3- Signer un contrat d'engagement pour ce projet de recherche.
- 4- Accepter d'être observé et filmé en travail de répétition pour une période de 10 à 15 heures.
- 5- Se préparer adéquatement avant chaque séance de travail afin de minimiser les risques de blessure.
- 6- Apprendre avec son partenaire, sans interventions d'une tierce personne, un duo à partir de son enregistrement audio-visuel du duo.
- 6- Visionner seul quelques bandes audio-visuelles de son travail en préparation aux entretiens.
- 7- Participer à trois entretiens d'une durée d'environ une heure chacun. Les entretiens auront lieu à l'intérieur d'un mois suivant le travail de répétition observé.
- 8- Lire, corriger et approuver la transcription des entretiens et du verbatim tirée des observations dans un délai de un mois après en avoir obtenu copie.

Je, , en ce Feb 16 2005,
suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,

☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

 Date : 20 février 2005
Sylvain lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

 Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

7. Engagement du danseur participant

En acceptant de participer à ce projet de recherche, le danseur s'engage à :

- 1- Assister à une rencontre préparatoire d'environ une heure où lui seront présentés les détails de sa participation et où il pourra poser toutes les questions qui lui semblent nécessaires sur le projet.
- 2- Remplir le questionnaire portant sur son expérience comme partenaire.
- 3- Signer un contrat d'engagement pour ce projet de recherche.
- 4- Accepter d'être observé et filmé en travail de répétition pour une période de 10 à 15 heures.
- 5- Se préparer adéquatement avant chaque séance de travail afin de minimiser les risques de blessure.
- 6- Apprendre avec son partenaire, sans interventions d'une tierce personne, un duo à partir de son enregistrement audio-visuel du duo.
- 6- Visionner seul quelques bandes audio-visuelles de son travail en préparation aux entretiens.
- 7- Participer à trois entretiens d'une durée d'environ une heure chacun. Les entretiens auront lieu à l'intérieur d'un mois suivant le travail de répétition observé.
- 8- Lire, corriger et approuver la transcription des entretiens et du verbatim tirée des observations dans un délai de un mois après en avoir obtenu copie.

Je, Sandra Japure, en ce 10 février, 2005, suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,

☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

Sylvain Lafortune Date : 20 février 2005
Sylvain Lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

Monik Bruneau Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

Formulaire de consentement des danseurs participants

Cher Mario

J'apprécie grandement votre intérêt à participer à ce projet de recherche qui, grâce à votre savoir expert, contribuera à l'avancement de la connaissance sur le travail de partenaires en danse. La présente est un formulaire de consentement pour confirmer votre participation au projet de recherche. Après en avoir pris connaissance et, le cas échéant, après avoir obtenu une réponse satisfaisante à toutes vos questions, veuillez apposer votre signature à la dernière page.

1. Présentation de la recherche

Ce projet de recherche souhaite révéler les moyens mis en œuvre par les danseurs professionnels pour réussir l'exécution d'un duo. À partir de données recueillies sur le terrain auprès de couples de danseurs professionnels, il s'agit de mieux comprendre le rapport de travail qui existe entre deux danseurs oeuvrant vers un objectif corporel commun.

2. Paramètres de la cueillette de données

Les données nécessaires pour cette recherche seront recueillies de deux façons : l'observation du travail des danseurs participants et les entretiens avec eux. L'observation se fera lors d'une situation de travail simulée dans laquelle sont reproduites des conditions de travail semblables à celles que l'on retrouve dans le milieu professionnel. Il s'agira pour le chercheur d'observer, de prendre des notes et de faire une captation audio-visuelle de deux danseurs en situation d'acquisition d'un duo, idéalement un duo déjà créé mais qui ne leur est pas familier. Pour la captation, un technicien sera présent pour opérer la caméra et la prise de son. De 10 à 15 heures de répétitions seront observées. Suite à l'observation, chaque danseur sera interviewé individuellement à trois reprises pour une période d'environ une heure chaque fois.

3. Responsabilité

Durant les observations, aucune tâche, autre que celles requises habituellement dans le processus d'acquisition d'un duo, ne sera exigée des danseurs. Les risques corporels pour les danseurs seront les mêmes que ceux encourus habituellement dans ce genre de situation. Les observations auront lieu dans des studios de danse dont le plancher, la température ambiante, l'espace de travail et le niveau de propreté répondent aux standards en vigueur dans la pratique professionnelle. Une demi-heure sera allouée aux danseurs dans l'espace de travail avant que commence chaque séance de travail observée afin qu'ils puissent se préparer adéquatement. La nature de cette préparation est laissée à la discrétion des danseurs.

En cas de blessure, le danseur dégage le chercheur, sa directrice de recherche et l'UQAM de toute responsabilité.

4. Diffusion des résultats

Les résultats de la cueillette de données comprendront les images filmées lors des observations, la transcription écrite du verbatim capté lors des observations et la transcription écrite des entretiens. Ces résultats seront diffusés publiquement lors de la présentation de la thèse de doctorat, dans des articles académiques et lors de conférences académiques. Il est également possible qu'ils fassent l'objet d'un livre. Dans la diffusion des résultats, vous serez identifié comme participant à la recherche afin d'être publiquement associé à ce projet de recherche. Toutefois, le nom de toutes autres personnes ou organisations liées à votre travail (collègues, chorégraphes, répétiteurs, directeurs artistiques, compagnie de danse, etc.) sera remplacé par un pseudonyme, à moins que ce soit explicitement indiqué autrement par toutes les instances concernées.

5. Compensation

En guise de compensation, un montant forfaitaire de 50 dollars sera remis à chaque danseur pour l'ensemble de sa participation au projet. De plus, le chercheur offre aux danseurs 10 heures de coaching sur le travail de partenaires. Ces heures devront être utilisées, séparément ou sous forme de stage, à l'intérieur d'une période d'un an après la fin de la cueillette des données.

6. Engagement du chercheur

Durant toute la durée de la cueillette des données, le chercheur s'engage à :

- 1- Présenter et faire approuver par le danseur l'horaire des séances d'observation et celle des entretiens.
- 2- Suspendre l'observation sur demande.
- 3- Préserver la confidentialité de toutes informations de nature privée.
- 4- Toutes citations directes seront soumises à l'approbation de son auteur.
- 5- Rendre disponibles sur demande les données de recherche recueillies (bande vidéo, transcription écrite) pour consultation.
- 6- Revoir cette entente si de nouveaux besoins sont exprimés par la compagnie, par les danseurs participants ou par le chercheur.
- 7- En tout temps, à la demande du danseur, mettre fin à sa participation au projet de recherche.

7. Engagement du danseur participant

En acceptant de participer à ce projet de recherche, le danseur s'engage à :

- 1- Assister à une rencontre préparatoire d'environ une heure où lui seront présentés les détails de sa participation et où il pourra poser toutes les questions qui lui semblent nécessaires sur le projet.
- 2- Remplir le questionnaire portant sur son expérience comme partenaire.
- 3- Signer un contrat d'engagement pour ce projet de recherche.
- 4- Accepter d'être observé et filmé en travail de répétition pour une période de 10 à 15 heures.

5- Se préparer adéquatement avant chaque séance de travail afin de minimiser les risques de blessure.

6- Apprendre avec son partenaire, sans interventions d'une tierce personne, un duo à partir de son enregistrement audio-visuel du duo.

6- Visionner seul quelques bandes audio-visuelles de son travail en préparation aux entretiens.

7- Participer à trois entretiens d'une durée d'environ une heure chacun. Les entretiens auront lieu à l'intérieur d'un mois suivant le travail de répétition observé.

8- Lire, corriger et approuver la transcription des entretiens et du verbatim tirée des observations dans un délai de un mois après en avoir obtenu copie.

Je, Maria Radawsky, en ce 6 jour de février de 2005, suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,
☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

Sylvain Lafortune Date : 20 février 2005
Sylvain Lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

Monik Bruneau Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

Sylvain Lafortune, candidat au doctorat
Programme de doctorat en Études et pratiques des arts
Université du Québec à Montréal

Letter of agreement

Dear Lar,

I am glad and grateful that you have accepted to help me in this doctoral research project that will contribute, in its way, to further the knowledge of partnering work in dance. This letter of agreement present the conditions under which your choreography entitled Fandango will be used for the collection of data. If you find these conditions acceptable, and if all of your questions are answered to your satisfaction, would you be kind enough to sign your name at the end of this document.

1. Presentation of the research

The goal of this research project is to study the means by which professional dancers learn and execute a dance duet. From data collected on the ground by the observation of the work of three professional dance couples and by interviews conducted with each of the dancers, I hope to gain a better understanding of the working relationship existing between two dancers enable two individuals to reach a common physical goal.

2. Conditions of the observations

The observations will be done under conditions simulating a professional working situation. Each couple will have between twelve and fifteen hours of rehearsal time to learn a five minutes excerpt of Fandango. They will do so with the aid of two video documents of the piece, one shot during a live performance (in Princeton) and one shot for television (Rhombus Media). All rehearsals will be taped on video.

The dancers will be learning the duet without the help of a rehearsal director except for one hour during the last day of work. At that time, Kathy Casey will come in the studio to give dancers additional informations on the choreography and some feedbacks on the progress of their work. Beside the dancers, the rehearsal director, the technician handling the camera and me, nobody else will be present in the studio. The dancers will not perform the piece in front of an audience.

3. Presentation of the findings of the research

The data collected during this research will be use during the public presentation of the research findings and in the final dissertation. Additionally, they may be used in academic publications and conferences. Finally, it is my hope to publish a book on the subject of partnering in which the findings from this research may be included.

In the presentation of the findings, you will be identified as the choreographer of Fandango, when it will be pertinent to do so. If you prefer not to be associated with this research, your anonymity could be guarantee by the use of a pseudo name, for you and for the piece.

In the presentation of the findings, you will be identified as the choreographer of "Fandango," when it will be pertinent to do so. If you prefer not to be associated with this research, your anonymity could be guaranteed by the use of a pseudo name, for you and for the piece.

4. Compensation

No financial compensation will be afforded for the use of "Fandango" in the context of this research. The recordings (video tapes or film) of the dancers during the learning process will be used only to help the analysis of the data. The tapes will be destroyed ten years after the end of the research.

I, Lar Laforest, on this 6 of February, 2005, agree to let dancers learn my choreography "Fandango" in order to help Sylvain Lafortune in his doctoral research. I have read and understand all the conditions described above and all my questions were answered to my satisfaction.

☐ I do not want my name to be used or my choreography to be publicly associated with this research and wish to remain anonymous through the use of a pseudo name.

☒ I want to be explicitly associated with this research.

Thanking you for your help, Lar, I wish you the best.

Sylvain Lafortune Date : 20 février 2005
Sylvain Lafortune
Doctoral candidate - Études et pratiques des arts Program at Université du Québec à Montréal

Monik Bruneau Date : 20 février 2005
Monik Bruneau
Professor - Dance Département of Université du Québec à Montréal
Research Director

Formulaire de consentement de la répétitrice

Chère Kathy

J'apprécie grandement votre intérêt à participer à ce projet de recherche qui, grâce à votre participation, contribuera à l'avancement de la connaissance sur le travail de partenaires en danse. La présente est un formulaire de consentement pour confirmer votre participation. Après en avoir pris connaissance et, le cas échéant, après avoir obtenu une réponse satisfaisante à toutes vos questions, veuillez apposer votre signature à la dernière page.

1. Présentation de la recherche

Ce projet de recherche souhaite révéler les moyens mis en œuvre par les danseurs professionnels pour réussir l'exécution d'un duo. À partir de données recueillies sur le terrain auprès de couples de danseurs professionnels, il s'agit de mieux comprendre le rapport de travail qui existe entre deux danseurs oeuvrant vers un objectif corporel commun.

2. Paramètres de la cueillette de données

Les données nécessaires pour cette recherche seront recueillies de deux façons : l'observation du travail des danseurs participants et les entretiens avec eux. L'observation se fera lors d'une situation de travail simulée dans laquelle sont reproduites des conditions de travail semblables à celles que l'on retrouve dans le milieu professionnel. Il s'agira pour le chercheur d'observer, de prendre des notes et de faire une captation audio-visuelle de deux danseurs en situation d'acquisition d'un duo, idéalement un duo déjà créé mais qui ne leur est pas familier.

Votre contribution à ce projet consistera à jouer le rôle de répétitrice, de manière semblable à celle que vous joueriez dans une situation professionnelle. Au cours d'une répétition d'une durée d'une heure, en fin de processus d'apprentissage pour chaque couple, il vous sera demandé d'aider les danseurs dans leur travail en partageant avec eux votre connaissance du travail de Lar Lubovitch et en jouant pour eux le rôle d'œil extérieur, c'est-à-dire en leur donnant des commentaires sur leur exécution et en répondant aux questions qu'ils auront concernant la chorégraphie Fandango. Votre travail avec eux sera filmé.

3. Responsabilité

Durant les observations, aucune tâche, autre que celles requises habituellement dans le processus d'acquisition d'un duo, ne sera exigée de la répétitrice. Les risques corporels pour vous seront les mêmes que ceux encourus habituellement dans ce genre de situation. Les observations auront

lieu dans des studios de danse dont le plancher, la température ambiante, l'espace de travail et le niveau de propreté répondent aux standards en vigueur dans la pratique professionnelle.

En cas de blessure, la répétitrice dégage le chercheur, sa directrice de recherche et l'UQAM de toute responsabilité.

4. Diffusion des résultats

Les résultats de la cueillette de données comprendront les images filmées lors des observations et la transcription écrite du verbatim capté lors des observations. Ces résultats seront diffusés publiquement lors de la présentation de la thèse de doctorat, dans des articles académiques et lors de conférences académiques. Il est également possible qu'ils fassent l'objet d'un livre. Dans la diffusion des résultats, vous serez identifié comme participant à la recherche afin d'être publiquement associé à ce projet de recherche. Toutefois, le nom de toutes autres personnes ou organisations liées à votre travail (collègues, chorégraphes, répétiteurs, directeurs artistiques, compagnie de danse, etc.) sera remplacé par un pseudonyme, à moins que ce soit explicitement indiqué autrement par toutes les instances concernées.

5. Compensation

Votre contribution à ce projet de recherche se fait sur une base strictement volontaire. Aucune compensation, financière ou autre, ne vous sera remise.

Je, Katy Celz, en ce 16 février 2005, suis intéressé(e) à participer volontairement et librement au projet de recherche de Sylvain Lafortune. J'ai lu et j'ai compris les conditions décrites ci haut dans lesquelles se fera ma participation. On a répondu à toutes mes questions et j'accepte la compensation qui m'est proposée.

☐ Je souhaite préserver l'anonymat en utilisant le pseudonyme ou,
☒ Je souhaite que ma contribution à ce projet soit reconnue par l'utilisation de mon nom dans le texte et cela, sans autre condition de la part du chercheur.

Sylvain Lafortune Date : 20/02/2005
Sylvain Lafortune
Candidat au doctorat en Études et pratiques des arts

Monik Bruneau Date : 20/02/2005
Monik Bruneau
Professeure au département de danse, directrice de thèse

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Anderson, Ruth et Stephanie J. Hanrahan. 2008. «Dancing in Pain: Pain Appraisal and Coping in Dancers». *Journal of Dance Medicine & Science*. vol. 12, no 1, p. 9-16.
- Argyris, Chris et Donald A. Schön. 1981. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Coll. «Jossey-Bass Series in Higher Education». San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Astolfi, Jean-Pierre. 1992. *L'école pour apprendre*. Coll. «Pédagogies». Paris: ESF.
- Baddeley, Alan D. 1986. *Working memory*. Coll. «Oxford Psychology», no 11. Oxford [Oxfordshire]; New York: Oxford University Press; Clarendon Press.
- Barbier, Jean-Marie. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- , 2004. « Quelques implications théoriques et épistémologiques (essai) ». Dans *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?*, sous la dir. de J.-M. Barbier et O. Galatanu. Paris : L'Harmattan
- Berardi, Gigi M. 1991. *Finding Balance Fitness and Training for a Lifetime in Dance*. Princeton, N.J.: Dance Horizons/Princeton Book Company.
- Berbaum, Jean. 1995. *Developper la capacité d'apprendre*. Coll. «Pédagogies». Paris: ESF.
- Berthoz, Alain. 1997. *Le sens du mouvement*. Paris: O. Jacob.
- , 2003. *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- , 2004. «Physiologie du changement de point de vue». In *L'empathie*, sous la dir. de Alain Berthoz et Gérard Jorland. Paris: O. Jacob.
- Boileau-Despréaux, Nicolas. 1674. «L'art poétique». En ligne.
<<http://www.dicocitations.com/>>.

- Bonnet, Jean-Pierre. 1990. *Vers une pédagogie de l'acte moteur : réflexions critiques sur les pédagogies sportives*, 2e éd. Coll. «sport et enseignement», no 67. Paris: Éditions Vigot.
- Bouder-Pailler, Danielle et Céline Gallen. 2006. «Influence des représentations mentales sur la valeur de l'expérience de consommation culturelle: approche exploratoire». In *5ème congrès des nouvelles tendances en marketing*, Venise, Italie, 20/21 janvier 2006.
- Bruneau, Monik et Sophia L. Burns. 2007. «La recherche création : un territoire de recherche à conquérir ». In *Traiter de recherche création en art, entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*, sous la dir. de Monik Bruneau et André Villeneuve. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Burns, Sophia L. 2007. «Le récit comme outil d'autoréflexivité, d'autoconscientisation et d'autoconstruction». In *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*, sous la dir. de Monik Bruneau et André Villeneuve. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cadopi, Marielle et Andrée Bonnery. 1990. *Apprentissage de la danse psychologie cognitive, comportement et activités physiques d'expression*. Coll. «Activités, recherche, sport». Joinville-le-Pont, France: Actio.
- Chaffin, Don B., Gunnar Andersson et Bernard J. Martin. 1999. *Occupational Biomechanics*, 3e éd. New York; Toronto: J. Wiley.
- Champagnol, R. 1974. «Aperçus de la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème». *Revue française de pédagogie*, no 28, p. 21-27.
- Chase, William et K. Anders Ericsson. 1982. «Skill and Working Memory». *The Psychology of Learning and Motivation*. vol. 16. New York: Academic Press.
- Chenard, Jean-René. 1987. *Les relaxations théories et pratiques de quelques solutions de rechange aux médicaments*. Sillery Que.: Presses de l'Université du Québec.
- Cosnier, Jacques et Jocelyne Vaysse. 1997. *Geste, cognition et communication*. Limoges: Presses universitaires de Limoges.
- CSST. 2009. «Quel rôle la CSST joue-t-elle au Québec?». En ligne. <http://www.csst.qc.ca/portail/fr/faq/faq_general.htm#2>.

- Cyrulnik, Boris. 2006. *De chair et d'âme*. Paris: O. Jacob.
- Davis, G. B., M. H. Olson, J. Ajenstat et J.-L. Peaucelle. 1986. *Systèmes d'information pour le management*. Boucherville; Paris: Éditions G. Vermette Inc.; Economica.
- Decety, Jean. 2004. «L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ?». In *L'empathie*, sous la dir. de A. Berthoz et Gérard Jorland. Paris: O. Jacob.
- Delignières, Didier. 1991. «Risque perçu et apprentissage moteur». In *Apprentissage moteur : rôle des représentations*, sous la dir. de Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance et Yves Touchard. Paris: EPS.
- Develay, Michel. 2004. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, 6e éd. Issy-les-Moulineaux, [France]: ESF.
- Dickinson, Patricia, Densil Adams, Arnold Trujillo et Igor Iakovlev. 1994. *Basic Principles of Partnering*. Pennington, N.J.: Dance Horizons Video. Vidéocassette VHS.
- Dolin, Anton. 1969. *Pas de Deux, the Art of Partnering*. New York: Dover Publications.
- Dubé, Francis. 2006. «Les repères microstructuraux dans l'apprentissage mnémorique de partition de piano». Thèse de doctorat, Québec, Faculté de musique, Université Laval. En ligne. <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/files/a54013be-3403-4906-a19a-077e09fa596b/ch03.html>.
- Durand, Thomas. 1997. *Savoir, savoir-faire, savoir-être. Repenser les compétences de l'entreprise*. Actes de conférence de l'Association internationale de management stratégique, Montréal. En ligne. <http://www.strategie-aims.com/montreal/durand.pdf>
- Ellis, R. et C. Du Boulay. 1955. *Partnering, The Fundamentals of Pas de Deux*. London: C. W. Beaumont.
- Enoka, R. 1988. «Load- and Skill-Related Changes in Segmental Contributions to a Weightlifting Movement». *Medecine and Science in Sports and Exercice*. vol. 20, no 2, p. 178-187.

- Evans, Jonathan St. B. T. 2005. « Deductive Reasoning ». In *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, sous la dir. de Keith J. Holyoak et Robert G. Morrison. New York, Cambridge : Cambridge University Press 2005.
- Famose, Jean-Pierre. 1990. *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: Éditions de l'INSEP.
- , 1991. «Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre». In *L'apprentissage moteur: rôle des représentations*, sous la dir. de Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance et Yves Touchard. Paris: Editions Revue EPS.
- Faure, Sylvia. 2002. «Pratiques de danse et pratiques langagières». *Le Passant Ordinaire*, no 42. En ligne. <<http://www.passant-ordinaire.com/revue/42-503.asp>>.
- Fitt, Sally Sevey. 1988. *Dance Kinesiology*. New York: Schirmer Books.
- Fleishman, E. et M. Quaintance. 1984. *Taxonomy of Human Performance, the Description of Human Task*. Orlando: Academic Press.
- Fortin, Sylvie, Sylvie Trudelle et Karen Messing. 2008. «Entre corps de passion et corps de travail». In *Danse et santé : du corps intime au corps social*, sous la dir. de Sylvie Fortin. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, Sylvie, Sylvie Trudelle et Genenviève Rail. 2008. «Incorporation paradoxale des normes esthétiques et de santé chez les danseurs contemporains ». In *Danse et santé : du corps intime au corps social*, sous la dir. de Sylvie Fortin. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fourez, Gérard. 2001. *La construction des sciences les logiques des inventions scientifiques : introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, 4e éd. rev. Coll. «Sciences, éthiques, sociétés». Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Franklin, Eric N. 1996. *Dance Imagery for Technique and Performance*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Frosch, J. D. 1999. «Dance Ethnography, Tracing the Weave of Dance in the Fabric of Culture». In *Researching Dance, Evolving Modes of Inquiry*, sous la dir. de S. H. Fraleigh et P. Hanstein. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Gaillard, Jacques. 2004. *Expérience sensorielle et apprentissage : approche psychophénoménologique*. Paris: L'Harmattan.
- Gallese, Vittorio, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi et Giacomo Rizzolatti. 1996. « Action recognition in the premotor cortex ». *Brain*, vol. 119, no 2, p. 593-609.
- Gallese, Vittorio. 2007. « Embodied Simulation. Commentary on "Toward a Neuroscience of Empathy: Integrating Affective and Cognitive Perspectives" ». *Neuropsychoanalysis: An Interdisciplinary Journal for Psychoanalysis and the Neurosciences*, Vol. 9, no2, p. 146-151.
- Gentile, A. M. 1972. «A Working Model of Skill Acquisition With Application of Teaching». *Quest*, no 17, p. 3-23.
- Godard, Hubert. 1995. «Le geste et sa perception». In *La danse au XXe siècle* sous la dir. de Michel Marcelle et Isabelle Ginot. Paris: Bordas.
- Graesser, A. C. et G. V. Nakamura. 1982. «The Impact of Schemas on Comprehension and Memory». *The psychology of learning and motivation*. vol. 16. New York: Academic Press.
- Guisgand, Philippe et Thierry Tribalat. 2001. *Danser au lycée*. Paris: L'Harmattan.
- Haney, William V. 1979. *Communications and Interpersonal Relations, Text and Cases*, 4e éd. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Hodes, S. 1984. «Lust for Lifts». *Ballet Review*. vol. 12, no 2, p. 67-77.
- Horosko, Marian. 1988. «Back to Backs, Part I». *Dancemagazine*. vol. 52, p. 78-79.
- Husserl, Edmund. 2001. *Sur l'intersubjectivité*, 2 t., 1re éd. Coll. «Épiméthée». Paris: Presses universitaires de France.
- Jakobiak, François. 1988. *Maîtriser l'information critique*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Jean, J., M. Cadopi et L. Delcor. 2007. « Rappel différé de séquences de mouvements chez les danseurs experts ». En ligne. <<http://www-aps.ujf-grenoble.fr/acaps/Actes/Poster/Jean.pdf>>.

- Jones, G. 2003. « Testing two cognitives theories on insight ». *Journal of Experimental Psychology. Learning, memory and cognition*, vol. 29, no 2, p.1017-1027.
- Jorland, Gérard. 2004. «L'empathie, l'histoire d'un concept». In *L'empathie*, sous la dir. de Alain Berthoz et Gérard Jorland. Paris: O. Jacob.
- Kahneman, Daniel et Shane Frederick. 2005. « A Model of Heuristic Judgment ». In *The Cambridge Hanbook of Thinking and Reasoning*, sous la dir. de Keith J. Holyoak et Robert G. Morrison. New York, Cambridge : Cambridge Universty Press 2005.
- Kimmerle, Marliese et Paulette Côté-Laurence. 2003. *Teaching Dance Skills : a Motor Learning and Development Approach*. Andover, N.J.: J. Michael Ryan.
- Lafont, L. et F. Winnykamen. 1999. «Co-Operation and Competition in Children and Adolescents». In *Psychology for Physical Educator*, sous la dir. de Y Vauden Auwseele, F Bakker, S. Biddle, M. Durand et R Seiler. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lafortune, Sylvain. 2003. «La classification des portés en danse». Mémoire de maîtrise, Montréal, Département de danse, Université du Québec à Montréal.
- , 2008. «A Classification of Lifts in Dance: Terminology and Biomechanical Principles». *Journal of Dance Education*. vol. 8, no 1, p. 13-22.
- Lasnier, François. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Laws, Kenneth. 1988. *Physics and the Art of Dance : Undestanding Movement*. Oxford: Oxford University Press.
- Laws, Kenneth, K. Briel, J. Donnalley, K. Platz et J. Zariello. 1991. «Lifts in Partnered Dance». *Kinesiology and Medecine for Dance*. vol. 13, no 2, p. 11-21.
- Le Beau, G., R.-A Proteau et M. J. Robitaille. 1999. *Principes pour le déplacement des bénéficiaires*. Montréal: Association pour la santé et la sécurité du travail, secteur affaires sociales.
- Le Moal, Philippe. 1999. *Dictionnaire de la danse*. Coll. «Librairie de la danse». Paris: Larousse Bordas.

- Le Moigne, Jean Louis. 1995. *Les épistémologies constructivistes*. Coll. Que sais-je?, no 2969. Paris: Presses universitaires de France.
- Legault, Maurice. 2006. «Analyse évolutive d'une pratique scientifique et méthodologique en recherche qualitative et phénoménologique». *Expliciter*, no 67, p. 1-11.
- Lycholat, Tony. 1982a. «Lifting Technique in Dance, A Scientific Investigation. Part I». *Dancing Times*. vol. 72, no 866, p. 123.
- . 1982b. «Lifting Technique in Dance, A Scientific Investigation. Part II». *Dancing Times*. vol. 73, no 867, p. 203-204.
- . 1983. «Lifting Technique in Dance, A Scientific Investigation. Part IV». *Dancing Times*. vol. 73, no 869, p. 381-383.
- Marsolais, Arthur et Luce Brossard. 1995. «Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les noeuds de difficulté d'une discipline. Entrevue avec Jean-Pierre Astolfi». *Vie pédagogique*. vol. 93, p. 50-52.
- Matlin, Margaret W. 2005. *Cognition*, 6^e éd. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Maynard, Olga. 1975. «Conversations With Cinthya Gregory». *Dancemagazine*, no April, p. 36-46.
- McCaw, Dick. 2007. «Claire Hegen goes fishing». In *Physical Theatres, A Critical Reader*, sous la dir. de John Keefe et Simon Murray, p. 9-16. New York: Routledge.
- Meirieu, Philippe. 1994. *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école*. Coll. «Pédagogies». Paris: ESF.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Coll. «Bibliothèque des idées». Paris: Gallimard.
- Micheli, Lyle J., Ruth Solomon et Peter G. Gerbino. 1999. «Low Back Pain in Dancers». *Medscape Orthopaedics & Sports Medicine*. vol. 3, no 5, p. 1-17.
- Miller, George A. 1956. «The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information». *The Psychological Review*. vol. 63, p. 81-97.

- Mouchet, Alain. 2003. «Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby». Thèse de doctorat, Bordeaux, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Myers, David G. 2002. *Intuition : its Powers and Perils*. New Haven: Yale University Press.
- Ng, Sik Hung, et James J. Bradac. 1993. *Power in Language Verbal Communication and Social Influence*. Coll. «Language and language behaviors», no 3. Newbury Park: Sage Publications.
- Novack, Cynthia Jean. 1990. *Sharing the Dance : Contact Improvisation and American Culture*. Coll. «New directions in anthropological writing.». Madison: University of Wisconsin Press.
- Novick, Laura R. et Miriam Bassok. 2005. « Problem Solving ». In *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, sous la dir. de Keith J. Holyoak et Robert G. Morrison. New York, Cambridge : Cambridge University Press 2005.
- Pailhous, Jean. 1985. «Rôles des processus cognitifs dans le contrôle des actions sensori-motrices». In *Recherche en activités physiques et sportives*, sous la dir. de M. Laurent et P. Therme. Marseille: Édition du centre de recherche de l'U.E.R.E.P.S.
- Paillard, Jacques. 1994. «L'intégration sensori-motrice et idéomotrice». In *Traité de psychologie expérimentale*, sous la dir. de Marc Richelle, Jean Requin et Michèle Robert. Paris: Presses universitaires de France.
- Paillé, Pierre. 1994. «L'analyse par théorisation ancrée». *Cahier De Recherche Sociologique*. vol. 23, p. 147-181.
- Paré, Claude, Michel Lirette et Maurice Piéron. 1988. *Méthodologie de la recherche en enseignement de l'activité physique et sportive*, séminaire international, 2e éd. Trois-Rivières: Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières
- Parviainen, Jaana. 2002. «Bodyly Knowledge: Epistemological Reflection on Dance». *Dance Research Journal*. vol. 34, no 1, p. 11-26.

- Perreault, Michel, Gaétan Holmes et Rose-Marie Lebe-Neron. 1988. *Danse professionnelle au Québec: nature, fréquence, gravité des blessures et leur prévention*. Montréal, Université de Montréal Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la prévention en santé et en sécurité du travail
- Petit, Jean-luc. 2004. «Empathie et intersubjectivité». In *L'empathie*, sous la dir. de Alain Berthoz et Gérard Jorland, p. 308. Paris: O. Jacob.
- Piaget, Jean. 1974 a. *La prise de conscience*. Coll. «Psychologie d'aujourd'hui». Paris: Presses universitaires de France.
- , 1974 b. *Réussir et comprendre*. Coll. «Psychologie d'aujourd'hui». Paris: Presses universitaires de France.
- Rigal, Robert. 2002. *Motricité humaine fondements et applications pédagogiques*, 3e éd. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rizzolatti, Giacomo, Leonardo Fogassi et Vittorio Gallese. 2001. « Neuro-physiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. » *Nature Reviews/Neuroscience*, vol. 2, p. 661-670.
- Roses, C. A. 1993. «The Basics of Partnering». *Dance Teacher Now*. vol. 15, no 1, p. 30-40.
- Ryman, R. S. et D. A. Ranney. 1978. «A Preliminary Investigation of Two Variation of the Grand Battement Devant». *Dance Research Journal*. vol. 11, no 1, p. 2-11.
- Sanger, Jack. 1996. *The Compleat Observer? A Field Research Guide to Observation*. Coll. «Qualitative studies », no 2. London: Falmer Press.
- Schmidt, Richard A. 1993. *Apprentissage moteur et performance*. Coll. «Sport et enseignement». Paris: Vigot.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Coll. «Harper Torchbooks», no 5126. New York: Basic Books.
- Schroeder, Charles R. 1971. *Adagio*. St-Louis: Regmar Publishing Company.
- Schwartz, R. E. 2004. «My Body's Partner Is My Partner's Body». *Contact Quarterly*, no 29, p. 62-64.

- Serebrennikov, Nikolai Nikolaevich et Marian Horosko. 2000. *Pas de deux, A Text Book on Partnering*, 2e éd. Gainesville, FL: University Press of Florida.
- Serres, Gilbert. 2002. *Le pas de deux, les portés : manuel d'apprentissage*. Méolans-Revel, France: DésIris.
- Sévigny, O. 1999. «Réflexion méthodologique sur l'analyse des pratiques homéopathiques». In *L'intervention analyses et enjeux méthodologiques: analyse des pratiques professionnelles*, sous la dir. de Georges- A. Legault et Pascale Lehoux, p. 250. Sherbrooke: Productions G.G.C.
- Smith, Steven M. 1995. «Getting into and out of Mental Ruts: A Theory of Fixation, Incubation, and Insight». In *The Nature of Insight*, sous la dir. de R. J. Sternberg et J. E. Davidson. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sommer, Robert et Barbara Baker Sommer. 1986. *A Practical Guide to Behavioral Research Tools and Techniques*, 2e éd. New York: Oxford University Press.
- Sperber, Dan et Deirdre Wilson. 1989. *La pertinence communication et cognition*. Paris: Éditions de Minuit.
- Strauss, Anselm L. et Juliet M. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Tardif, Jacques. 1997. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal: Logiques.
- Taylor, Burton. 1982. «Partnering, Part I». *Dancemagazine*. vol. 56, no 4, p. 114-115.
- Tochon, François V. 1996. «Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 22, no 3, p. 467-503.
- Trudel, P., L. Haughian et W. Gilbert. 1996. «L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 22, no 3, p. 503- 522.
- Vallone, Annette, Don Mirault, Chris Daily et Dave Pearl. 1995. *Lifts for your choreography from beginner to spectacular*. En l'Air Productions; Sandy Pearl Video Productions. Vidéocassette VHS

- Vergnaud, Gérard. 1996. «Au fond de l'action, la conceptualisation ». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris PUF.
- Vermersch, Pierre. 2003. *L'entretien d'explicitation*, 4e éd. Issy-les-Moulineaux France: ESF éditeur.
- Vermersch, Pierre et Delphine Arbeu. 1996. «La mémorisation des oeuvres musicales chez les pianistes». *Médecine des arts*, no 18, p. 24-30.

SOURCES DES PHOTOGRAPHIES

- absoluteastronomy. 2009. En ligne. <<http://www.absoluteastronomy.com/>>.
- ballet.uk. 2009. En ligne. <<http://www.ballet.co.uk/magazines/>>.
- cctv. 2008. En ligne. <<http://fr.yp.cctv.com/20080722/103506.shtml>>.
- cirquebijou. 2006. En ligne. <<http://www.cirquebijou.co.uk/harbourfestival/duo-ssens.htm>>.
- elon. 2009. En ligne. < http://www.elon.edu/images/e-web/pendulum/11_03f-cheerleading.jpg>.
- ffgym. 2009. En ligne.
<http://www.ffgym.com/decouvrir_les_gymnastiques/gymnastique_acrobatique/decouvrir/l_histoire>.
- Joyeux, Odette. 1967. *Le monde merveilleux de la danse*. Coll. «Les beaux livres hachette». Paris: Hachette.
- lalibreessentielle. 2009. En ligne. <<http://essentielle.lalibre.be/fr/date/2009/03>>.
- lemonde. 2007. En ligne. <<http://ambatill.blog.lemonde.fr/>>.
- Matson, Tim. 1978. *Pilobolus*. New York: Random House.
- skatetoday. 2008. En ligne. <<http://www.skatetoday.com/>>.
- wikimedia. 2007. En ligne. <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:CIIam.jpg>>.
- wikispace. 2009. En ligne.
<<https://mythprojects.wikispaces.com/Contemporary+Dance>>.
- wordpress. 2009. En ligne. <<http://mcgrealty.wordpress.com/2007/12/04/nutcracker-ballet-jacksonvilleflorida/>>.